

# LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ



METODOLOGIE ȘI APLICABILITATE CULTURALĂ





---

© Romanian Kieli ja Kulttuuri (2018)  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos  
Turun Yliopisto

Imagine și design copertă: Ovidiu Clim



ISBN 978-951-29-7035-3 (Print)

ISBN 978-951-29-7036-0 (PDF)

[www.ficos.eu](http://www.ficos.eu)

Imprinat în Finlanda

---

# Limba Română ca Limbă Străină



Metodologie și aplicabilitate culturală

---

Volum editat de  
Paul Nanu & Emilia Ivancu



Universitatea din Turku



---

## SUMAR

Cuvânt înainte ● 7

Cristina SICOE

(Universitatea de Vest, Timișoara)

*Particularități ale predării RLS la anul pregătitor. În căutarea „manualului ideal” ● 11*

Ana-Maria RADU-POP

(Universitatea de Vest, Timișoara)

*Pentru un nou manual de limba română ca limbă străină ● 25*

Silvia KRIEB STOIAN; Loredana NETEDU

(Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești)

*Bariere în comunicarea interculturală a studenților străini din anul pregătitor ● 35*

Adina CURTA

(Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia)

*Imersiune culturală și expunere la limbă ● 51*

Eliana-Alina POPEȚI

(Universitatea de Vest, Timișoara)

*Predarea limbii române pentru studenții din comunitățile românești din Serbia: exercițiu de vocabular ● 63*

Coralia TELEA

(Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia)

*Explicația în ora de limbă română ca limbă străină ● 73*

Georgeta ORIAN

(Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia)

*Limba română în ritm de muzică dance și hip-hop* ● 91

Nicoleta NEȘU

(Universitatea Sapienza, Roma, Italia)

*Limba română între limbă străină, limbă maternă și limbă etnică.  
Studiu de caz* ● 113

Constantin-Ioan MLADIN

(Universitatea Sf. Kiril și Metodiu, Skopje, Macedonia)

*Despre rolul componentei etice în procesul de învățare a unei limbi  
și a unei culturi străine. Experiența macedoneană* ● 125

Mihaela BADEA; Cristina IRIDON

(Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești)

*Dificultăți administrative/logistice ale predării LRLS. Studiu de  
caz. Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești* ● 133

Emilia IVANCU

(Universitatea Adam Mickiewicz, Poznań, Polonia)

*Discursul (auto)biografic românesc sau efectul literaturii asupra  
învățării LRLS* ● 149

Adina CURTA

(Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia)

*Limba română – O limbă modernă căutată. Iuliana Wainberg-  
Drăghiciu - Manual de limba română ca limbă străină.*  
● 165

---

## CUVÂNT ÎNAINTE

Departamentul de limbă și cultură română de la Universitatea din Turku, în parteneriat cu lectoratul de la Universitatea Adam Mickiewicz din Poznań (Polonia), continuă seria activităților dedicate promovării limbii și culturii române în afara granițelor țării cu acest volum dedicat limbii române ca limbă străină.

La volum participă atât cadre universitare care predau în România la anul pregătitor, cât și lectori din străinătate care activează la lectoratele coordonate de Institutul Limbii Române de la București.

Cele două laturi predominante ale volumului sunt metodele de predare ale LRLS și reflecții asupra manualelor, pe de o parte, și implicațiile de ordin cultural (imersiune și comunicare interculturală), pe de altă parte.

Sperăm că acest volum va constitui o contribuție utilă în domeniul predării LRLS.

*Editorii*

---







PARTICULARITĂȚI ALE PREDĂRII RLS LA ANUL  
PREGĂTITOR.  
ÎN CĂUTAREA „MANUALULUI IDEAL”.

■ Cristina Sicoe

■ Universitatea de Vest, Timișoara

REZUMAT

Utilizarea manualului în predarea limbilor străine este esențială, acesta îndeplinind două funcții principale: de a prezenta sistemul unei limbi și de a propune o metodă de predare. Pentru limba română – deși predarea RLS are tradiție în universitățile românești, materialele nu sunt foarte ofertante, astfel că profesorul se află într-un real impas când trebuie să aleagă cel mai potrivit manual sau cel mai potrivit sistem de predare a RLS. Și ajungem din nou la aceleași întrebări: Care este cel mai bun manual? Ce trebuie să conțină acesta? Ce condiții trebuie să întrunească? Ceea ce ne propunem să facem în lucrarea noastră este să evidențiem câteva dintre dificultățile pe care le întâmpină profesorul de RLS care lucrează cu anul pregătitor atunci când trebuie să aleagă „manualul ideal”. De asemenea, vom încerca să identificăm inconvenientele unor manuale din perspectiva celui care predă RLS studenților din anul pregătitor și să explicăm de ce acestea nu corespund necesităților acestor cursanți. Vom insista asupra specificului predării RLS la anul pregătitor și a consecințelor care decurg de aici cu privire la conținutul și organizarea materialului necesar însușirii limbii române.

Cristina Sicoe

*Particularități ale predării RLS la anul pregătitor.*

*În căutarea „manualului ideal”*

---

## CUVINTE-CHEIE

manuale, an pregătitor, conținuturi, metode, necesități.

---

Conform studiilor de specialitate, utilizarea manualului în predarea limbilor străine este esențială, acesta îndeplinind două funcții principale: de a prezenta sistemul unei limbi și de a propune o metodă de predare. Spre deosebire de alte limbi care beneficiază de o varietate de instrumente didactice, pentru limba română – deși predarea RLS are tradiție în universitățile românești, materialele nu sunt foarte ofertante, astfel că profesorul se află într-un real impas când trebuie să aleagă cel mai potrivit manual sau cel mai potrivit sistem de predare a RLS. Și ajungem din nou la aceleași întrebări: Care este cel mai bun manual? Ce trebuie să conțină acesta? Ce condiții trebuie să întrunească?

În cele ce urmează vom încerca să evidențiem câteva dintre dificultățile pe care le întâmpină profesorul de RLS care lucrează cu anul pregătitor atunci când trebuie să aleagă „manualul ideal”. De asemenea, vom încerca să identificăm inconvenientele unor manuale din perspectiva celui care predă RLS studenților din anul pregătitor și să explicăm de ce acestea nu corespund necesităților acestor cursanți. Vom insista asupra specificului predării RLS la anul pregătitor și a consecințelor care decurg de aici cu privire la conținutul și organizarea materialului necesar însușirii limbii române.

Dar ce este anul pregătitor? Cui se adresează acesta? Pe site-ul ARACIS se regăsesc următoarele precizări referitoare la anul pregătitor de limba română:

Programul asigură pregătirea lingvistică a studenților internaționali admiși la studii pentru programe de studii de nivel universitar sau postuniversitar derulate în limba română. ([www.aracis.ro](http://www.aracis.ro))

Cunoștințele, competențele, deprinderile și abilitățile dobândite de studenți trebuie să fie suficiente pentru a le permite la absolvire integrarea în programele de studii universitare sau postuniversitare pentru care au optat (competențe de limbă română de nivel minim B1, în conformitate cu CECR, competențe în ceea ce privește asimilarea unor limbaje specializate de bază). Studenților trebuie să li se asigure cadrul propice familiarizării cu aspectele definitorii ale culturii și civilizației românești. ([www.aracis.ro](http://www.aracis.ro))

Așadar, acest curs de limba română este obligatoriu pentru studenții străini care doresc să urmeze programe de studii cu predare în limba română. Ceea ce diferențiază anul pregătitor de orice alt tip de curs de RLS este că în timpul acestuia studenții își însușesc, pe lângă cunoștințele necesare de limba română, și cunoștințe specifice, corelate cu profilul viitoarei pregătiri (anatomie, fizică, chimie, științe economice, tehnice, arte etc.). O altă particularitate este durata acestui curs (două semestre), precum și numărul de ore alocat săptămânal (25 de ore/săptămână) cursurilor efective.

Ținând cont de toate aceste aspecte, vom încerca să delimităm câteva aspecte particulare ale procesului de predare a RLS la anul pregătitor îndreptându-ne privirea

în special asupra suporturilor de curs (manualelor) existente în momentul de față pe piață, pe care le vom analiza strict din punctul de vedere al necesităților cadrului didactic de RLS care predă la anul pregătitor.

În ultimii ani manualele au suferit mari schimbări datorate în primul rând apariției CECR (Cadrului European Comun de Referință) care a furnizat instrumentele metodologice și bazele teoretice necesare apariției unei noi generații de manuale în care se oglindește o nouă viziune asupra a ceea ce înseamnă predarea limbilor străine și implicit a românei ca limbă străină.

Obiectivul oricărui curs de limbă străină este de a-i oferi cursantului instrumentele necesare pentru a utiliza limba în situații de comunicare din viața cotidiană și profesională. În acest sens manualele au început să privilegieze activitățile care ajută la formarea competențelor de comunicare aspect neglijat de manualele anterioare.

În continua încercare de eficientizare a procesului de predare-învățare a limbii române ca limbă străină, profesorul se află într-o continuă căutare a „metodei ideale” și a „manualului ideal”. Dar care sunt aspectele care trebuie luate în considerare când alegem manualul pentru anul pregătitor?

În primul rând, trebuie să ținem cont de profilul cursantului și de nevoile acestuia. Așa cum am văzut, anul pregătitor se adresează unui public adolescent-adult, aspect important când stabilim tematica ce urmează a fi studiată, care trebuie să fie adecvată vârstei cursanților.

Prin urmare, manualul pe care îl alegem trebuie să acopere o paletă tematică variată și conformă cu necesitățile studenților. Un alt aspect important este durata cursurilor și numărul de ore alocate săptămânal acestora. Pe parcursul primului semestru, studenții au, conform planului de învățământ, 25 de ore de curs de limba română săptămânal împărțite în trei materii diferite (conform noilor norme ARACIS) – fonetică, gramatică și vocabular; receptarea textului oral și scris; comunicare orală și scrisă. Acestea vizează dobândirea celor patru competențe de comunicare (de receptare – înțelegerea după lectură/după ascultare și de producere – producerea orală/scrisă). În consecință manualul pe care îl alegem trebuie să răspundă acestor cerințe și, în plus, trebuie să conțină suficient material pentru a acoperi numărul mare de ore prevăzut în planul de învățământ. Este foarte posibil ca un manual să poată fi folosit cu succes în cadrul unui curs de limba română organizat într-un centru de limbi străine, de exemplu, fiind însă insuficient pentru anul pregătitor, și când spunem insuficient ne referim strict cantitativ, ca conținut. Putem spune că în această situație este manualul Danielei Kohn, care, deși este unul din cele mai bune manuale de pe piață la ora actuală, în ceea ce privește unele aspecte ale conținutului, precum și din punct de vedere cantitativ (numărul și varietatea exercițiilor, dimensiunile unităților de învățare) nu se pliază pe necesitățile studenților din anul pregătitor.

Ceea ce diferențiază de cele mai multe ori manualele este rolul pe care îl joacă gramatica în cadrul acestora. Așa cum observă Elena Platon, atitudinea specialiștilor față de gramatică de-a lungul timpului a fost în continuă

schimbare: „După ce zeci de ani aceasta a dominat predarea limbilor în context universitar, valul metodelor comunicative i-a contestat autoritatea, marginalizând-o sau exilând-o complet de la cursul de limbă, pentru ca azi să asistăm la o revenire în forță a gramaticii în cercetările ultimelor două decenii, ce încurajează practica unei învățări conștiente și reflexive a limbii”<sup>1</sup>.

În prezent, manualele sunt centrate pe activitățile care vizează dobândirea competențelor de comunicare, orală în principal, „trend-ul” în materie de tehnici, metode și strategii de predare a limbilor străine, și implicit a RLS, fiind de a îngrădi, în mare parte, rolul gramaticii și a exercițiilor structurale, considerate plictisitoare, în favoarea activităților de comunicare, văzute în prezent ca singurele capabile să asigure o învățare eficientă. În opinia noastră, însușirea competențelor de comunicare fără ca acestea să fie clădite pe o competență lingvistică solidă este o utopie. Ceea ce trebuie însă făcut este să încercăm să îmbinăm formalul cu funcționalul, gramatica nu trebuie predată ca formă, ci ca instrument în realizarea comunicării. De aceea, structurile gramaticale trebuie asociate și subordonate unor anumite arii tematice, precum și cu actele de vorbire aferente acelor sfere, pentru a permite exersarea structurilor gramaticale în situații de comunicare autentice și reale. Chiar și mult contestatele exerciții structurale sunt utile și eficiente

---

<sup>1</sup>Elena Platon, *Confirmarea vs demolarea unor mituri didactice legate de limba română ca limbă străină*, în „Limba română”, nr.4, anul XXIV, 2014, document accesat online la adresa <http://www.limbaromana.md/?go=numar&n=61>, in data de 7 iunie 2017, ora 11:45.

dacă structurile gramaticale vizate sunt introduse în contexte complexe și reale, în care forma gramaticală este utilizată doar ca instrument în realizarea comunicării. Din acest punct de vedere, există cel puțin două manuale care se încadrează în aceste coordonate: *Puls* și *Manualul de limba română ca limbă străină (A1-A2)*, E. Platon, I. Sonea, D. Vilcu. Privind din perspectiva necesităților anului pregătitor, am putea spune că cele două manuale din punct de vedere calitativ se încadrează în nevoile acestuia, singurul inconvenient fiind cantitatea, numărul exercițiilor care vizează structurile gramaticale din fiecare unitate, profesorul fiind pus în situația de a trebui să suplimenteze numărul acestora. Oricât de mult ar încerca profesorul să sistematizeze problemele de gramatică, acest lucru fiind făcut prin reducerea sau îndepărtarea definitivă a explicațiilor metatextuale, prin recurgerea la scheme și diagrame ușor de înțeles, limba română este percepută de nenativi ca dificilă datorită multitudinii de reguli, a multiplelor excepții, alternanțe etc. Trebuie să ne gândim numai la pluralul substantivelor sau conjunctivul prezent de persoana a III-a etc. În aceste cazuri, pentru formarea de automatisme, este nevoie de o perioadă mai mare de exersare și de o utilizare a structurilor gramaticale în contexte cât mai variate, iar acest lucru se poate face, în mare parte, doar prin intermediul exercițiilor, cu atât mai mult cu cât la anul pregătitor nu ne aflăm sub presiunea timpului, numărul mare de ore permițându-ne să insistăm pe aspectele esențiale. De exemplu, în manualul de la Cluj sunt aproximativ 7 exerciții în care studentul poate exersa folosirea conjunctivului prezent. Știind faptul că folosirea conjunctivului prezent la persoana a 3-a singular și plural

pune probleme studenților, considerăm că acesta ar trebui exersat mai mult.

Un alt aspect asupra căruia am dori să facem câteva observații se referă la ceea ce Anca Ursa numește „introducerea graduală a categoriilor morfosintactice”<sup>1</sup>, strategie pe care o considerăm fundamentală în predarea conținuturilor gramaticale. Facem referire aici la schema teoretică de prezentare a conjunctivului prezent, descompus în subdiviziuni morfologice, metodă aplicată de noi la curs, în ciuda faptului ca niciunul dintre manuale nu a adoptat această metodă, în cazul conjunctivului. Datorită faptului că la persoanele I sg/pl. și a II-a sg/pl. conjunctivul prezintă forme identice cu cele ale indicativului prezent, prezentarea graduală a acestuia nu face decât să faciliteze comunicarea încă din stadii incipiente când studenții se află de multe ori în fața unor bariere de comunicare din cauza lipsei instrumentelor lingvistice. Astfel, aflându-ne în momentul în care studentul a învățat indicativul prezent sau chiar înainte când cunoaște doar anumite verbe considerate importante, acesta vrând să formuleze un enunț simplu de genul: *Vreau să merg acasă*, se va afla în impas deoarece nu are toate elementele necesare formulării acestui enunț. În acest caz, o simplă explicație precum „între două verbe vom pune întotdeauna conjuncția **să**”, fără necesitatea altor explicații metalingvistice, va rezolva impasul studentului și, mai

---

<sup>1</sup>Anca Ursa, *Gramatica RLS ad usum delphini*, document studiat online la adresa

[www.academia.edu/5093119/GRAMATICA\\_RLS\\_AD\\_USUM\\_DELPHINI](http://www.academia.edu/5093119/GRAMATICA_RLS_AD_USUM_DELPHINI) în data de 7 iunie 2017, ora 19.

mult de atât, acesta va folosi structura învățată într-o varietate de contexte cu mult înaintea momentului în care va ști că această structură poartă numele de conjunctiv prezent. Odată intrată în reflex această structură, învățarea formei de persoana a III-a nu va mai pune probleme atât de mari.

Deși acest gen de explicații nu au legitimitate științifică, considerăm că în predarea RLS, uneori trebuie acordată întâietate criteriului predării practice chiar dacă uneori este în dezacord cu explicarea științifică. (de exemplu explicarea formei de G/D feminin singular prin plural).

Același principiu al prezentării graduale poate fi aplicat și în cazul verbului la indicativ prezent sau în cazul unor forme ale pronumelui personal în dativ/acuzativ în construcții precum *îmi place, mă doare*.

Chiar dacă un anumit număr de verbe sunt introduse gradual pentru familiarizarea studenților cu conjugarea, precum și pentru facilitarea comunicării în stadiile incipiente ale cursului, considerăm necesară prezentarea sistematică într-o lecție dedicată verbului la indicativ prezent a tuturor claselor de flexiune (-a, -î, -ea, -e, -i), precum și a principalelor alternanțe vocalice ce apar în paradigma verbală. Prezentarea sub formă de scheme și diagrame a diferitelor tipuri de conjugare nu numai că ajută la reducerea cantitativă a informației și a explicațiilor metatextuale, dar permite memoriei vizuale o referință mai structurată în cazurile în care structurile morfologice prezintă forme flexionare variate. Din acest punct de vedere manualul RLS prezintă unele inconveniente, neprezentând o imagine sistematizată a conjugării verbului la indicativ prezent.

O altă dificultate cu care se confruntă studenții când învață indicativul prezent este reprezentată de multitudinea alternanțelor vocalice care apar în rădăcina verbală. În acest sens, considerăm că și acestea ar trebui prezentate și explicate printr-o grupare a verbelor în clase cu caracteristici identice sau similare și exersarea lor ulterioară în contexte relevante.

De exemplu, la verbele *a spăla*, *a cumpăra*, *a număra* la persoana a II-a singular vocala *-ă* din rădăcina verbului va deveni *-e*: *tu speli*, *tu cumperi*, *tu numeri*.

Alt aspect asupra căruia am vrea să ne îndreptăm atenția este ierarhizarea faptelor de morfologie care credem că trebuie justificată de frecvența lor în vorbire. În acest sens, dorim să semnalăm câteva aspecte. În primul rând, am observat că, în două din cele mai eficiente manuale care se găsesc în momentul de față pe piață (PULS și RLS), perfectul compus este prezentat, în opinia noastră, destul de târziu (RLS, lecția 9, p. 145; PULS, lecția 10). Datorită frecvenței cu care este utilizat, a statutului său în limba română și a faptului că nu pune probleme de formă, considerăm că acesta ar trebui predat mult mai devreme. Am ajuns la această concluzie observând de-a lungul timpului impasul în care se aflau studenții în momentul în care încercau să formuleze un enunț de tipul:

Ex: *Am venit* la curs cu tramvaiul. / verbalizat *Vin* la curs cu tramvaiul (caz în care sensul inițial al propoziției s-a schimbat)

Ieri *am fost* la mall. / verbalizat *\*Ieri sunt* la mall.

Un minus al tuturor manualelor pe care le-am studiat până în prezent este ignorarea sau minimizarea rolului foneticii și a exercițiilor de fonetică. Unele manuale ignoră complet acest capitol, altele limitându-se la prezentarea alfabetului limbii române prin câteva cuvinte, uneori nici acestea nefiind selectate în funcție de frecvența lor în limbă.

În ceea ce privește studenții din anul pregătitor, marea majoritate venind din țări cu sisteme lingvistice total diferite de cel al limbii române (arabi, indieni, greci etc.), limbi în care sunt absente unele foneme ale limbii române, considerăm că este absolut necesar să insistăm pe problemele de fonetică și fonologie ale limbii române, nu doar prin prezentarea și lecturarea acestora, ci prin conceperea unor tipuri variate de exerciții. Pentru însușirea fonemelor specifice limbii române, pot fi concepute o varietate de exerciții interactive care să-i ajute pe studenți să-și însușească și să-și consolideze această latură, deloc ușoară, a limbii române. Prin aceste exerciții, cursantul nu numai că se familiarizează cu regulile de pronunțare specifice limbii române, dar își însușește și un vocabular minimal pe care-l va putea utiliza ulterior în formularea de enunțuri.

Un exemplu în acest sens: la prezentarea literei **ă** inițial i se oferă cursantului imaginea unui **câine**, apoi cuvântul este reluat în cel puțin două exerciții de tipul:

- (1) Completați cu litera care lipsește: c\_ine
- (2) Identificați cuvântul: e,i,n,c,â

Astfel, în momentul în care va trebui să formuleze un enunț cu verbul *a avea*, cursantul va fi capabil să producă

o propoziție simplă de tipul: *Eu am un câine*, chiar dacă tematica și vocabularul lecției studiate nu includ cuvântul *câine*.

Până în momentul de față, nu am găsit niciun manual care să abordeze problema foneticii în acest fel.

Ne-am oprit în lucrarea noastră numai asupra câtorva probleme pe care le pune predarea gramaticii și felul în care aceasta ar trebui să apară într-un manual pentru anul pregătitor. Soluțiile pe care le-am propus au scopul de a simplifica predarea și de a ușura receptarea în cazul unor probleme mai mult sau mai puțin dificile ale limbii române.

Câteva din concluziile pe care le-am putea desprinde sunt următoarele:

- manualele trebuie realizate și selectate în funcție de profilul cursantului (după cum am văzut, necesitățile sunt diferite pentru un student la anul pregătitor comparativ cu unul care urmează cursul într-un centru de limbi străine sau alte instituții);
- parcurgerea structurilor morfosintactice trebuie făcută gradual și cumulativ;
- gramatica nu trebuie predată ca formă, ci ca instrument în realizarea comunicării;
- economia explicației, a limbajului metalingvistic;
- utilizarea prioritară a predării practice, chiar dacă uneori este în dezacord cu explicarea științifică.

Prin lucrarea noastră, am încercat să subliniem câteva aspecte specifice ale predării limbii române ca limbă

străină la anul pregătitor și condițiile pe care are trebui să le îndeplinească un manual pentru a răspunde necesităților studenților care urmează un astfel de curs. Observațiile și recomandările pe care ne-am permis să le facem sunt venite din experiența practicii didactice, din încercarea continuă de a găsi cea mai eficientă metodă, cel mai bun manual prin care studenții să dobândească cunoștințele, competențele, deprinderile și abilitățile necesare care să le permită integrarea în programele de studii universitare sau postuniversitare pentru care au optat.

#### BIBLIOGRAFIE

- Dospinescu, Vasile, 2002: *Didactique des langues (tradition et modernite) et .... analyse critique des manuels*, Iași, Editura Junimea.
- Kohn, Daniela, 2009: *Puls. Manual de limba română pentru străini (nivelurile A1-A2)*, Iași, Editura Polirom.
- Kohn, Daniela, *Design-ul verbului la nivelul A1. Planuri de modelare în manualele de română ca limbă străină*, document accesat online la adresa [www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A23077/pdf](http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A23077/pdf), în data de 6 iunie ora 20.
- Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vilcu, Dina 2012: *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*, Cluj Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.
- Platon, Elena, *Confirmarea vs demolarea unor mituri didactice legate de limba română ca limbă străină*, în „Limba română”, nr.4, anul XXIV, 2014, document studiat online la adresa [www.limbaromana.md/?go=numar&n=61](http://www.limbaromana.md/?go=numar&n=61), in data de 7 iunie 2017, ora 11:45.

Cristina Sicoe

*Particularități ale predării RLS la anul pregătitor.*

*În căutarea „manualului ideal”*

---

Ursa, Anca, *Gramatica RLS ad usum delphini*, document studiat  
online la adresa

[www.academia.edu/5093119/GRAMATICA\\_RLS\\_AD\\_USUM\\_DELPHINI](http://www.academia.edu/5093119/GRAMATICA_RLS_AD_USUM_DELPHINI) în data de 7 iunie 2017, ora  
19.

## PENTRU UN NOU MANUAL DE LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

■ Ana-Maria Radu-Pop

■ Universitatea de Vest, Timișoara

### REZUMAT

O categorie aparte în rândul celor care învață limba română ca limbă străină este constituită de studenții Erasmus și de o parte dintre cursanții centrelor de limbi străine (de obicei, persoane care sunt în legătură cu mediul de afaceri). Deși au vârste și profesii diferite, există câteva aspecte care, din punctul de vedere al predării RLS, ne permit așezarea lor în aceeași categorie: studiază limba română în România; se află în țara noastră pentru o perioadă scurtă de timp (între trei luni și un an); doresc să dobândească câteva cunoștințe de limba română (de obicei, strict legate de necesitățile cotidiene), dar nu să le aprofundeze. În lucrarea noastră, vom încerca să evidențiem oportunitatea editării unor materiale didactice adresate lor, în care, prin raportare la manualele existente, tematica și implicit aspectele gramaticale să fie regândite, atât în sensul simplificării, cât mai ales al reorganizării acestora din punctul de vedere al momentului celui mai indicat/potrivit pentru a fi predate.

### CUVINTE-CHEIE:

RLS, studenți Erasmus, cursanți de la centrele de limbi străine, lipsă de motivație, materiale noi.

În ultimii ani, în contextul unei mobilități fără precedent în Europa și nu numai, numărul străinilor care au venit în România și doresc sau trebuie să dobândească noțiuni de limba română a crescut simțitor. Odată cu numărul acestora, a crescut și interesul pentru predarea/studierea RLS în cadrul universităților și a centrelor de limbi străine, precum și pentru editarea unor resurse (pe suport grafic sau digital) care încearcă să satisfacă noile cerințe. Dintre manualele noi, realizate în conformitate cu prevederile *Cadrului european comun de referință pentru limbi* (CECRL), moderne atât în ceea ce privește structura, cât și aspectul grafic, s-au impus două, și anume Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs, (A1-A2)*, Iași, Ed. Polirom, 2009, respectiv Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012. Sunt materiale eficiente, elaborate din perspectivă comunicativ-funcțională, care pot fi folosite cu succes pentru o categorie largă de cursanți și care marchează o distanțare clară de perioada manualelor de tip „tradițional”, construite pe modelul text, lexic, gramatică, exerciții și care, din punct de vedere grafic, erau total neatractive.

Chiar dacă, așa cum spuneam, cele două manuale menționate sunt utile pentru o categorie largă de cursanți, studenții Erasmus și o parte dintre cursanții centrelor de limbi străine (de obicei, persoane care sunt în legătură cu mediul de afaceri) constituie o categorie aparte, pentru care, în opinia noastră, ar fi necesare materiale didactice care să țină cont de profilul lor. Deși au vârste și profesii diferite, există câteva aspecte care, din punctul de vedere al predării limbii române ca limbă străină, ne permit

așezarea lor în aceeași categorie: studiază limba română în România; se află în țara noastră pentru o perioadă scurtă de timp (între trei luni și un an); vor/trebuie să dobândească cunoștințe de bază de limba română (de obicei, strict legate de necesitățile cotidiene).

Pentru profesor, acest tip de cursanți ridică numeroase probleme, în special ca urmare a faptului că aceștia sunt într-o oarecare măsură nevoiți să urmeze cursuri<sup>1</sup> de RLS (creditele obținute – în cazul studenților Erasmus, respectiv regulamentele interne ale companiilor – în cazul celor de la centrele de limbi străine), iar motivația lor este una destul de scăzută (rezultat al perioadei relativ scurte petrecute în România și a faptului că româna nu se bucură de circulația internațională a unor limbi precum engleza, germana, franceza etc.). Prin urmare, cel puțin într-o primă etapă, una dintre provocările majore pentru cel care predă unor astfel de studenți este de a-i motiva, fie și într-o mică măsură, să-și însușească noțiuni elementare de limba română. Cum? Demonstrându-le cât de util le poate fi acest demers. Pentru aceasta, trebuie ca, cel puțin în primele săptămâni de curs, informația oferită să fie cât mai concisă, să aibă o aplicare practică, (aproape) imediată, în caz contrar își vor pierde interesul.

În cele ce urmează, ne vom opri asupra oportunității elaborării unui manual destinat acestor cursanți,

---

<sup>1</sup> Cei mai mulți studenți Erasmus urmează cursurile de limba română ca limbă străină un semestru, adică 6 ore/săptămână x 14 săptămâni = 84 h/semestru; de obicei, cursanții de la centrele de limbi străine cu care lucrez studiază limba română pe parcursul a două niveluri, fiecare nivel având, de regulă, 40-42 de ore.

încercând să evidențiem specificul unui astfel de material didactic prin raportare la două dintre cele mai folosite manuale de pe piață, menționate deja: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, respectiv Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vilcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS)*. Vom avea în vedere doar tematica, lexicul și elementele de gramatică, nu și tipurile de exerciții care ar trebui să apară într-un astfel de manual.

**Tematică.** Categoria de cursanți la care ne referim ajunge cel mult la nivelul A2, astfel că, în ceea ce privește tematica, apare firesc întrebarea *de ce un alt manual?*, mai ales că, așa cum am precizat, pentru acest nivel de competență, sunt manuale bune pe piață, care conțin o informație mult mai bogată decât cea de care au nevoie studenții Erasmus și cei de la centrele de limbi străine, prin urmare, teoretic, ar trebui să fie simplu ca, la curs, profesorul să extragă doar acele elemente care îi sunt necesare.

Trecând însă peste faptul că, de regulă, profesorul are tendința să ofere informații în plus, nu în minus, este greu ca profesor să te oprești doar asupra acelor teme care prezintă interes pentru cursanți, deoarece orice manual are o structură riguroasă, în care, în mod absolut firesc, fiecare temă vine la pachet cu o problemă de gramatică, astfel că manualul trebuie parcurs într-o ordine logică și cronologică, fără a se arde etapele. Cu alte cuvinte, e foarte greu să faci în a treia oră de curs texte și exerciții pe care autorul le-a gândit pentru unitatea a patra, să spunem. De exemplu, în manualul menționat de la Cluj, care, trebuie precizat, nu se

adresează strict celor care studiază limba română în România, unitatea despre *mâncare* este abia a cincea, astfel că studenții învață să comande mâncare abia după ce pot vorbi despre *vreme și anotimpuri*, după ce pot descrie *casa ideală* și după ce învață să spună ce fac în  *timpul liber*. Sunt teme importante, dar nu de interes imediat pentru cineva care studiază limba română în România, care dorește doar să se descurce în câteva situații concrete și care nu are o motivație pe termen lung de a aprofunda studiul limbii noastre.

Pe de altă parte, nu toate situațiile care prezintă interes pentru această categorie de cursanți se regăsesc în manualele existente pe piață: pe lângă deja clasicele (și utilele) *la magazin/la gară/la aeroport/la hotel/la spital/la piață* ar trebui incluse și situații, cel puțin la fel de frecvente, de tipul: *la benzinărie /la spălătorie (haine și auto)/la coafor/la frizerie* etc.

Prin urmare, pe de o parte, ar trebui, într-un astfel de manual, ca ordinea temelor să fie impusă, în măsura în care este posibil, de importanța și frecvența întâlnirii cursantului cu o anumită situație sau alta, pe de altă parte, o diversificare a acestora, astfel încât să cuprindă cât mai multe situații din viața de zi cu zi. Astfel, într-o primă parte a unui manual care s-ar adresa unor cursanți ca cei pe care îi avem în vedere, cu motivație scăzută, dar care au avantajul expunerii permanente la limba română, ar trebui să figureze teme precum *identitatea/date personale; servicii: la restaurant, în taxi, la magazin, la piață, la benzinărie, la spălătorie (auto/haine), la frizerie/la coafor, la croitorie, închirierea unei locuințe, a unei mașini, a unei biciclete; diverse comenzi telefonice; inscripții; timpul; orientarea în oraș;*

*călătorii; mijloace de transport; vremea; activități zilnice* și abia în a doua parte a manualului să fie inserate celelalte teme specifice nivelului A1<sup>1</sup>.

**Lexic.** În ceea ce privește lexicul, se impune o selecție foarte riguroasă a cuvintelor care vor fi incluse într-un material elaborat pentru această categorie de cursanți. În primul rând, cum e și firesc, trebuie incluși doar acei termeni specifici nivelului, astfel încât să existe concordanță între nivelul declarat pe copertă și conținut. Sunt de evitat situații precum cele din *Puls*, în care, în unitatea consacrată *casei*, a cincea, sunt numeroși termeni și sintagme care depășesc nivelul în care apar (A1) și care nu fac altceva decât să complice în mod inutil textele: *dependințe; draperie; tapiserie în dungi, inox, lemn de cireș, lemn de nuc, preț afișat, socoteală, livrare* etc. Un alt exemplu este cel al unității șapte, *Trup și suflet*, în care apar sintagme precum *apetit sălbatic, metabolism leneș, aromoterapie, efect antidepresiv, arderea grăsimilor, capacitate pulmonară, îmbunătățirea tonusului muscular, întărirea sistemului imunitar, balansează piciorul, ține vârful perfect întinse, încordează abdomenul, secreție nazală apoasă, faringo-amigdalită bacteriană, cefalee, obstrucție nazală* etc. În orice tip de manual, sunt de evitat astfel de depășiri de nivel, cu atât mai mult însă în cazul unor materiale destinate unor persoane cu motivație scăzută de a învăța limba română.

---

<sup>1</sup> Vezi Elena Platon, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)* – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM, <http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-12-IULIE-2016.pdf>, p. 22-24.

Rigurozitatea în ceea ce privește selecția termenilor presupune, în egală măsură, și evitarea încărcării manualului cu termeni care, chiar dacă nu depășesc nivelul, adăugați în exces unor teme cu care nu sunt în strânsă legătură, încarcă inutil textul, împiedicând asimilarea termenilor specifici temei respective și punând din nou la încercare răbdarea cursanților. De exemplu, în *Manualul de limba română ca limbă străină (RLS)*, în prima unitate, *Bine ați venit!*, apar, pe lângă numărul mare de cuvinte impus de tematica oricum destul de diversă (*Formule de salut; Date personale (nume, naționalitate); Continente, țări, orașe; Zile, luni, anotimpuri; Vremea; Obiecte din clasă*), cuvinte și sintagme precum: *mă scuzați pentru greșeală* (într-o discuție la telefon!); *câine simpatic; servietă; vază cu o floare; plimbare; ziar; fotoliu; umbrelă; rucsac; femeie; bărbat; piață; bibliotecă; teatru; cinema* etc. – care obligă profesorul să se oprească la aproape fiecare cuvânt, astfel încât, uneori cerința exercițiului cade în plan secund, prim-planul fiind deținut de explicarea termenilor prezenți în exercițiul respectiv. Pentru cursanții interesați de studiul aprofundat al limbii române, inserția acestor termeni ar putea fi utilă, nu însă și pentru cursanții noștri.

Dincolo de selecția atentă a termenilor, poate ar fi indicat ca expresiile utile și sintagmele folosite cu anumite ocazii să fie grupate, având în vedere importanța și frecvența lor, într-o unitate separată, un capitol independent sau o anexă pentru a putea fi ușor identificate de către cursant. Acest lucru nu înseamnă că ele nu sunt studiate pe parcurs, fiecare în cadrul temei de care aparține, însă ar putea apărea, așa cum am menționat și într-o secțiune separată, tocmai pentru a facilita găsirea lor.

**Gramatică.** În ceea ce privește gramatica, pe lângă faptul că un material ca cel pe care încercăm să-l conturăm ar conține doar informații de bază, minimale, plasate bineînțeles în context, unele aspecte ar trebui studiate mult mai devreme decât se întâmplă în majoritatea manualelor. Un exemplu în acest sens este timpul *perfect compus*, care în limba română nu pune probleme nici de formă (e mai ușor de asimilat decât timpul prezent), nici de utilizare. Mai mult, însușirea acestui timp verbal îi oferă studentului o mai mare libertate de exprimare și, implicit, încredere în sine, ajungându-se astfel la un plus de motivație. Nu în ultimul rând, cunoașterea perfectului compus imprimă realism oricărei conversații și simplifică atât demersul profesorului, cât și pe cel al cursantului, aceștia nemaitrebuind să evite întrebări simple precum *Unde ai fost în weekend?*, *Ce ai făcut ieri?* etc. sau să recurgă la diverse artificii pentru a afla informații simple de tipul celor amintite.

**Cultură și civilizație.** Un ultim aspect vizează elementele de cultură și civilizație, care ar putea, în opinia noastră, să apară în fiecare capitol atât implicit (prin nume de persoane, instituții, firme, produse românești reprezentative), cât și explicit, într-o secțiune separată inserată la finalul fiecărui capitol sau al fiecărei unități, dar nu în sensul de exagerare a unor tradiții greu de înțeles și pentru nativi, ci de simplă semnalare a unor fenomene întâlnite doar la noi sau care au o manifestare deosebită la noi (mărțișor, nuielușele de Sf. Nicolae etc.). Nu fiecare astfel de secțiune trebuie să cuprindă în mod obligatoriu aspecte de cultură și civilizație românească, ci poate conține și prezentări succinte ale unor zone geografice sau ale unor obiective de interes și multe alte

aspecte care ar putea trezi interesul cursantului (muzică, sport, gastronomie etc.).

Cu siguranță nu există „un extras lesnicios al sistemului de învățatură”<sup>1</sup>, însă ca profesor ești, prin forța lucrurilor, mereu în căutarea unuia. Deși poate părea simplistă, o abordare ca cea pe care am expus-o nu ar însemna o scădere a ștachetei academice în ceea ce privește predarea limbii române ca limbă străină și nici o bagatelizare a acestui proces, ci o încercare de atragere a unor cursanți care, chiar dacă nu vor excela niciodată ca vorbitori de limba română, ar reprezenta un câștig în ceea ce privește promovarea limbii și culturii române. Nu în ultimul rând, editarea unui material didactic de acest tip ar veni în sprijinul profesorilor. E drept, după câțiva ani, cel care lucrează cu astfel de cursanți are deja un portofoliu, îmbogățit/modificat an de an, însă ar fi foarte bine dacă un astfel de material ar exista și sub formă tipărită, astfel încât cei care predau pentru prima dată să nu treacă prin experiența predecesorilor, ci doar să profite, în cel mai bun sens, de ea.

#### BIBLIOGRAFIE

Kohn, Daniela, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, (A1-A2), Iași, Ed. Polirom, 2009.

---

<sup>1</sup> C. Negruzzi, *Cum am învățat românește*, București, Editura „Cartea Românească”, [s.a], p. 10, *apud* Monica Borș, *Aspecte privind metodele folosite în predarea limbii române ca limbă străină sau despre „cel mai lesnicios extract al sistemului de învățatură a limbii române”*, p. 52, [https://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2017/04/11\\_Monica\\_Bors.pdf](https://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2017/04/11_Monica_Bors.pdf)

Platon, Elena, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2) – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM*, <http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-12-IULIE-2016.pdf>

Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vîlcu, Dina, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.

## BARIERE ÎN COMUNICAREA INTERCULTURALĂ A STUDENȚILOR STRĂINI DIN ANUL PREGĂTITOR

■ Silvia Krieb Stoian

■ Loredana Netedu

■ Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

### REZUMAT

Proces complex care implică o serie de factori lingvistici și extralingvistici, comunicarea interumană se realizează pe mai multe niveluri, și anume: nivelul lingvistic, nivelul socio-cultural și nivelul psiho-emoțional. În contextul actual al globalizării și al unei mobilități profesionale și educaționale în continuă creștere, comunicarea interculturală constituie o prioritate, iar raportarea la diferență devine nu doar un mijloc de cunoaștere a celuilalt, ci și de conștientizare a propriei identități culturale. În lucrarea de față ne propunem să identificăm și să investigăm principalele bariere întâmpinate de studenții străini înscriși la Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești în Anul Pregătitor, bariere generate atât de imersiunea lingvistică și culturală, cât și de eterogenitatea etnică și religioasă a grupului cercetat. În urma activităților desfășurate în cadrul proiectului *Unitate în diversitate. Dezvoltarea competențelor interculturale pentru o mai bună integrare și adaptare culturală a studenților internaționali din Universitatea Petrol-Gaze Ploiești* (derulat în perioada iulie-decembrie 2016) și a interpretării datelor din chestionarul aplicat studenților din Anul Pregătitor, seria 2016-2017, am identificat următoarele tipuri de bariere care pot interveni în comunicarea interculturală:

bariere de ordin lingvistic, socio-cultural, educațional sau psiho-relațional. Ca posibile soluții, unele sugerate chiar de studenții chestionați, propunem: facilitarea de contexte care să presupună relaționarea cu vorbitori nativi de limbă română, crearea unor oportunități de promovare a propriei culturi, organizarea de activități școlare și extrașcolare care să implice echipe mixte din punct de vedere etnic.

#### CUVINTE-CHEIE

comunicare, interculturalitate, studenți internaționali, bariere de comunicare

---

În această lucrare, ne propunem identificarea și analizarea principalelor bariere de comunicare interculturală întâmpinate de studenții străini înscriși în Anul Pregătitor la Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești, seria 2016-2017. Eșantionul supus cercetării este alcătuit din 37 de studenți și reprezintă un grup eterogen din punct de vedere etnic (Angola, Iraq, Turkmenistan, Siria, Libia, Coreea de Nord, Senegal, Gabon, Coasta de Fildeș, Azerbaidjan), din punct de vedere religios (creștini catolici, protestanți, musulmani, atei), lingvistic (vorbitori de portugheză, limbi arabe, coreeană, franceză, turkmenă, azeră) și cultural. Eterogenitatea acestei serii poate fi considerată atât un factor favorizant în învățarea limbii române și în facilitarea comunicării interculturale, cât și un factor de risc ca urmare a diferențelor lingvistice și culturale existente care pot funcționa ca bariere.

Termenul de *comunicare interculturală* a fost introdus în anul 1959 de antropologul american Eduard T. Hall, în lucrarea *The Silent Language*. Autorul identifică provocările

generate de contactul cu o cultură străină și stabilește o relație de echivalență între cultură, pe care o definește ca mod de viață al unui popor, și comunicare: „The real challenge is not to understand foreign cultures but to understand one’s own, to make what we take for granted stand out in perspective. This can be achieved mainly through exposing oneself to foreign ways, through the shock of contrast and difference. Culture is communication and communication is culture.”<sup>1</sup>

Realizând o asociere metaforică a culturii cu un iceberg<sup>2</sup>, partea sa evidentă la un prim contact este reprezentată de aspecte precum limba și arhitectura unui popor, în timp ce partea invizibilă cuprinde elemente definitorii, cum ar fi normele sociale, valorile sau percepția timpului și a spațiului. Prin urmare, comunicarea interculturală, și implicit aculturația studenților internaționali din Anul pregătitor, presupune nu doar receptarea și preluarea informației prin intermediul limbii române, ci și contactul acestora cu o serie de factori extralingvistici, mai puțin vizibili inițial, dar esențiali în conștientizarea și depășirea eventualelor bariere de comunicare. Menționăm, în acest sens, paradigma socială, definită ca „ansamblu de valori, credințe și metode (inclusiv tehnici de problematizare) împărtășite la un moment dat de membrii unei

---

<sup>1</sup> Eduard T. Hall, *The Silent Language*, [http://wphna.org/wp-content/uploads/2014/08/2011\\_Sergio\\_Missana\\_The\\_grip\\_of\\_culture\\_Edward\\_Hall.pdf](http://wphna.org/wp-content/uploads/2014/08/2011_Sergio_Missana_The_grip_of_culture_Edward_Hall.pdf), accesat la data de 8 iunie 2017.

<sup>2</sup> Alexandru Pinteau, Anca Olteanu, Dana Porumbu, Mihaela Guranda, „Comunicarea în perspectivă interculturală”, în Liviu Plugaru, Mariela Pavalache-Ilie (coord), *Educație interculturală*, Sibiu: Psihomedica, 2007, p. 82.

comunități”<sup>1</sup>, diferențele de percepție determinate de educație, de experiențele trăite sau de personalitatea fiecărui individ. Astfel, „când un individ intră într-o cultură nouă, el trebuie să facă față unui nou set de valori, norme, atitudini, comportamente și unui întreg sistem de comunicare verbală și non-verbală.”<sup>2</sup> Definiția propusă de Constantin Cucuș transgresează, la rândul său, nivelul pur lingvistic, comunicarea interculturală fiind considerată de acesta „schimb sau tranzacție valorică, însoțit[ă] de înțelegerea semnificațiilor adiacente între persoane sau grupuri care fac parte din culturi diferite. Schimburile se pot realiza la nivel ideatic, verbal, nonverbal, comportamental, fizic, obiectual, organizațional.”<sup>3</sup>

Comunicarea interumană, în general, și cea între reprezentanți ai unor culturi diferite, în particular, se manifestă ca sistem global și are loc într-un mediu comunicațional complex, în care coexistă factori favorizanți și defavorizanți. Aceștia din urmă, numiți și bariere de comunicare, sunt factorii care influențează în mod negativ transmiterea și receptarea mesajului, reduc sau anulează eficiența procesului de comunicare, astfel încât destinatarul fie nu mai receptează sensul dorit de emițător, fie îl interpretează greșit. Barierele care pot interveni sunt de natură lingvistică, psiho-relațională și socio-culturală. Acestea se influențează reciproc și, de regulă, se însumează, ceea ce poate duce la distorsionarea

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 94.

<sup>2</sup> Magda Odrida Sniatowski, *Manual de buzunar de comunicare interculturală*, Suceava: Tipografia Celestin, 2010, p. 26.

<sup>3</sup> Constantin Cucuș, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași: Polirom, 2000, p.136.

gravă, la prejudicierea sau chiar la blocarea totală a comunicării.

Samuel C. Certo distinge două categorii fundamentale de bariere: macrobariere, legate de contextul extralingvistic, și anume diferențele culturale, sociale, tehnico-economice, și microbariere, implicate de procesul propriu-zis de comunicare. Ca factori care împiedică succesul procesului comunicațional, microbarierile sunt numite și bariere de proces, cele mai severe fiind cele de ordin lingvistic și cultural, de percepție sau de interes. Acestea privesc diferențele dintre emițătorul și receptorul mesajului și se pot materializa ca blocaje ale emițătorului (erori logice, psihologice, lingvistice și culturale), blocaje ale receptorului (de ordin lingvistic, cultural sau psihologic), și blocaje comune celor doi actanți ai comunicării (diferențele culturale, diferențele de percepție sau de interes).<sup>1</sup> Leonard Saules propune o taxonomie mai cuprinzătoare și identifică patru categorii fundamentale de bariere care pot interveni în comunicarea dintre indivizi: bariere de limbaj (aceleași cuvinte pot avea sensuri diferite pentru persoane diferite, nivelul de pregătire și de experiență, starea emoțională și preconcepțiile care pot influența negativ înțelegerea mesajului, utilizarea unor cuvinte și expresii confuze sau de o dificultate prea ridicată pentru receptor), bariere de mediu (poluarea fonică, suportul informațional necorespunzător), bariere de atitudine (imaginea despre sine și/sau despre interlocutor, opinii diferite cu privire

---

<sup>1</sup> Samuel C. Certo, apud [www.stiucum.com/management/tehnici-de-negociere/Bariere-de-comunicare-manageri32249.php](http://www.stiucum.com/management/tehnici-de-negociere/Bariere-de-comunicare-manageri32249.php), accesat la data de 22 august 2017.

la subiectul discutat, atitudini diverse față de actul de comunicare, în sine) și bariere de concepție (presupuneri *a priori* ale participanților, confirmate sau nu ulterior, lipsa de atenție sau de interes a receptorului, concluziile pripite, rutina în procesul de comunicare).<sup>1</sup> La barierele deja menționate, se pot adăuga diferențele religioase, de obiceiuri, de tradiții și de mentalitate, ca parte a unor sisteme diferite de morală.

Pentru a identifica modul în care studenții înscriși la Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești, Domeniul Română ca limba străină, percep diferențele de ordin lingvistic, socio-cultural, educațional sau psiho-relațional ca potențiale bariere în comunicarea interculturală, am întreprins o microcercetare de tip constatativ. Instrumentele folosite au fost chestionarul, aplicat studenților de la cele două grupe care au funcționat în anul universitar 2016-2017, și observarea sistematică directă, atât în timpul activităților școlare, cât și în afara acestora, la acțiunile comune organizate cu studenți și masteranzi români, precum și cu studenți internaționali înmatriculați la programele de licență, masterat și doctorat de la Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești.

În urma activităților desfășurate în cadrul proiectului Unitate în diversitate. *Dezvoltarea competențelor interculturale pentru o mai bună integrare și adaptare culturală a studenților internaționali din Universitatea Petrol-Gaze Ploiești* (derulat în perioada iulie-decembrie 2016), a observării sistematice și

---

<sup>1</sup> Leonard Saules, apud <http://reteformare-aplvs.ro/wp-content/uploads/2015/07/Communication-and-Public-Relations.pdf>, accesat la data de 29 august 2017.

a interpretării datelor din chestionarul aplicat în luna mai a anului 2017, am identificat următoarele tipuri de bariere care pot interveni în comunicarea interculturală a studenților din Anul Pregătitor cu vorbitorii nativi de limbă română, cu studenții de alte naționalități sau cu reprezentanți ai instituțiilor române: bariere de ordin lingvistic, bariere culturale sau mentalitare (religie, tradiții, sisteme de valori, obiceiuri, percepția asupra timpului, stilul de comunicare deschis sau închis al culturii din țara natală), bariere psihologice (atunci când studentul era pus în situația de a fi emițător al mesajului) și bariere de ordin educațional.

Ca bariere de ordin lingvistic, semnalate de respondenți sau identificate de cadrele didactice, enumerăm: diferențele fonetice și gramaticale existente între limba română și limba maternă, în special pentru vorbitorii de limbi non-romanice, cum ar fi limbile arabe și limbile asiatice: „E mai greu să pronunț *ge/ gî, ce/ cî, ț.*” (Coreea de Nord, 21), capcanele semantice ridicate de cuvinte asemănătoare celor din limba maternă pentru studenții vorbitori de portugheză: *constipat* - „răcit”, *curvă* - „curbă”, verbul *a putea*, a cărei paradigmă amintește sonor de formulări licențioase din limba portugheză: „în limba mea au semnificații înjurători *sic!*” (Angola, 19) și nivelul scăzut al unora dintre studenți în ceea ce privește competența de comunicare într-o limbă de circulație internațională. Dat fiind faptul că aceasta ar trebui să funcționeze ca limbă suport în învățarea limbii române, ca și în comunicarea inițială cu studenți de alte naționalități și cu reprezentanți ai instituțiilor române, considerăm absolut necesară introducerea ca cerință preliminară de admitere în Anul Pregătitor a unui

certificat de competență lingvistică într-o limbă de circulație internațională de nivel B1.

Cu excepția a doi studenți care nu au răspuns la întrebarea „În opinia ta, faptul că faci parte dintr-o grupă mixtă din punct de vedere etnic reprezintă un avantaj sau un dezavantaj în învățarea și utilizarea limbii române? Explică!”, eterogenitatea grupului și diferențele de natură lingvistică dintre limba maternă și română au fost considerate un avantaj de majoritatea respondenților: „Da, suntem obligați să vorbim în română.” (Senegal, 21); „Da, foarte bine, pentru că vorbim în limba română și învățăm repede.” (Turkmenistan, 19); „Da, pot să vorbesc cu colegii din alte țări.” (Coreea de Nord, 21); „Da, învățăm mai repede” (Iraq, 31). Diversitatea lingvistică, inițial o barieră de comunicare interculturală, a fost percepută de studenții Anului pregătitor, după aproximativ 4-5 luni de învățare a limbii române, ca avantaj, limba nou-dobândită devenind teritoriul comun al grupului chestionat.

Cele mai numeroase bariere semnalate, atât de studenți, cât și de cadrele didactice deserving activitatea Anului Pregătitor, sunt cele de ordin cultural. La întrebarea „Ce te-a surprins când ai venit în România?”, mulți respondenți s-au declarat surprinși în mod neplăcut de lipsa de coeziune a familiei românești, de existența multor persoane singure, necăsătorite sau divorțate, aspecte culturale diferite de țara de origine: „există mulți [oameni] singuri, fără familie” (Coreea de Nord, 18); „relațiile sociale sunt foarte reduse” [...] „problema de divorț” (Iraq, 31) sau de prezența redusă a familiilor extinse, normale în țări precum Angola sau statele arabe.

Alte aspecte ale șocului cultural inițial au fost cele referitoare la arhitectură, la unele norme sociale, cum ar fi anunțarea în prealabil a unei vizite sau efectuarea acesteia doar în urma unei invitații: „Dacă vrei să mergi acasă la cineva trebuie să suni sau să iei *sic!* invitație înainte” (Angola, 19), diferențele comportamentale, precum gesturile tandre pe stradă sau emanciparea de gen: „femei care fumează” (Coasta de Fildeș, 23, Libia, 18, Coreea de Nord, 21, Turkmenistan, 19). Obiceiurile culinare românești, consumul de alcool și mâncatul excesiv i-au surprins cu precădere pe studenții arabi de religie musulmană, caz în care diferențele sesizate au și o determinare de tip religios: „multă mâncare, au alcool” (Iraq, 31) și pe cei asiatici: „Românii beau mult alcool, dar sunt sinceri” (Coreea de Nord, 18).

Studenții africani au semnalat rasismul ca aspect care i-a surprins la venirea într-o țară europeană: „oamenii din România sunt foarte rasiști” (Angola, 21), „Sunt persoane multe rasiste pentru că izolează pe țigani” (Angola, 23), „oamenii sunt rasiști” (Angola, 19). În acest caz, blocajului cultural i se adăugă unul de natură psihologică, studenții afro-americani putând interpreta uneori simple priviri curioase de pe stradă ca ofensatoare, în virtutea unei preconcepții pe care o au, la rândul lor, despre rasa caucaziană. Capcanele semantice pot conduce și ele la clivaje de comunicare interculturală. Întrucât sintagma *persoană de culoare* - „*pessoa de cor*” are conotații jignitoare în limba portugheză, trebuie să li se explice studenților angolezi semantismul neutru, chiar ușor formal, din limba română, astfel încât să nu mai resimtă această formulare ca peiorativă și ofensatoare, ca

în cazul unui angolez ofensat astfel, involuntar, de un taximetrist.

Prin observarea sistematică a comportamentului studenților la cursuri și în afara acestora, am constatat că stilul perceptiv din propria cultură, felul de raportare la timp și la spațiul personal, influențează la rândul său modul în care aceștia interacționează cu profesorii, cu ceilalți studenți sau cu reprezentanți ai instituțiilor locale, putând afecta în ultimă instanță însuși procesul instructiv-educativ. De exemplu, dacă cei mai mulți români acceptă „sfertul academic” de întârziere, studenții angolezii tolerează sau consideră firească o întârziere de peste 30 de minute, inclusiv la activitățile didactice, încălcând astfel, inconștient, regulile punctualității europene și perturbând procesul instructiv-educativ.

Spațiul dintre doi oameni atunci când comunică este, de asemenea, determinat cultural. Diferențele de percepție a spațiului personal explică reticența unor studenți turkmeni și arabi la apropierea sau atingerea unei femei, fie aceasta și cadru didactic, reticență care se poate justifica atât prin diferențele dintre stilul perceptiv al celor două culturi, cât și prin considerente de ordin religios și moral care interzic contactul fizic, fie acesta și fără implicații sexuale, cu o femeie. Posibilele încălcări ale spațiului personal, inofensive pentru un european, sunt aspecte cu atât mai sensibile cu cât se li pot adăuga și alte considerente de ordin religios, cum ar fi perioada Ramadanului, în care inclusiv contactul vizual prelungit cu o femeie este considerat nepotrivit.

În timpul proiectului *Unitate în diversitate. Dezvoltarea competențelor interculturale pentru o mai bună integrare și*

*adaptare culturală a studenților internaționali din Universitatea Petrol-Gaze Ploiești* și al orelor de curs, am reperat manifestarea sporadică a unor bariere de ordin psihologic. Amintim, în acest sens, refuzul inițial al unor studenți de a vorbi în public, din cauza timidității și a fricii de eșec (studentă din Gabon, 25 de ani, și student din Iraq, 31 de ani), pentru ca la sfârșitul anului universitar aceiași studenți să își exprime voluntar dorința de a apărea ca vorbitori într-un scurt film de popularizare a Anului pregător din Ploiești, trimis profesorilor și colegilor omologi de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Faptul că studenții asiatici nu mențin contactul vizual în timpul comunicării poate fi interpretat în mod eronat de europeni, dar acesta constituie fie un fapt determinat cultural, fiind o formă de respect, fie semn al timidității, ca în cazul unui student nord-coreean de 18 ani. Elementele de comunicare paraverbală pot genera și ele confuzii: etnicii arabi sunt uneori percepuți ca agresivi din cauza tonului ridicat folosit pentru a accentua o idee, în timp ce studenții africani, angolezi în cazul de față, șochează, de regulă, prin volumul vocii.

Blocajele psiho-sociale pot avea la bază și alte variabile precum vârsta, educația, valorile și atitudinile dobândite în propria cultură. Stereotipurile, definite ca idei sau imagini preconceptuate despre oameni, și prejudecățile, ca set de idei și sentimente față de un grup cultural, de regulă negative și învățate, pot crea blocaje în comunicarea interculturală. În chestionarul aplicat, studenții străini au declarat existența următoarelor prejudecăți personale despre români: „înainte de (*sic!*) să vin în România, credeam că oamenii sunt rasiști” (Angola, 19), „Țara are mulți țigani.” (Iraq, 31,

Turkmenistan, 19), „Am crezut că românii sunt hoți.” (Senegal, 21), „[R]omânii sunt prietenoși” (Siria, 19), „Românii sunt ordonați.” (Coasta de Fildeș, 23), „[P]rețuri aici sunt ieftine (*sic!*)” (Iraq, 35). Cei mai mulți respondenți consideră că aceste prejudecăți s-au confirmat, fără a conduce totuși la blocaje de comunicare.

Etnocentrismul este un termen introdus în 1907 de H.G. Summer și se definește ca „repudierea formelor culturale diferite față de cele ale propriei societăți”<sup>1</sup>, considerată superioară. Deși poate constitui o barieră în comunicarea interculturală, etnocentrismul nu a fost reperat în grupul reprezentând obiectul prezentei cercetări, dată fiind proveniența studenților din țări mediu sau subdezvoltate, relativ mici sau din foste colonii. Dimpotrivă, similitudinile în ceea ce privește dezvoltarea economică și politică a țărilor de origine au condus la o mai mare coeziune a grupului.

Șocul resimțit de un individ la contactul cu o cultură nouă poate fi depășit prin dezvoltarea unor competențe cheie precum: comunicarea într-o limbă străină, în acest caz româna, competențe sociale și civice sau sensibilizarea și exprimarea culturală, scopul final constituindu-l aculturația, definită ca proces „prin care un individ se adaptează la o nouă cultură, însușindu-și

---

<sup>1</sup> H.G. Summer, apud Alexandru Pinte, Anca Olteanu, Dana Porumbu, Mihaela Guranda, „Comunicarea în perspectivă interculturală”, în Liviu Plugaru, Mariela Pavalache-Ilie (coord), *Educație interculturală*, Sibiu: Psihomedica, 2007, p. 80.

valorile, practicile, normele culturii respective.”<sup>1</sup> Ca posibile soluții de adaptare și integrare a studenților străini din Anul Pregătitor, aceștia și cadrele didactice deservind activitatea secției propun: facilitarea de contexte care să presupună relaționarea cu vorbitori nativi, crearea unor oportunități de promovare a propriei culturi, organizarea de activități școlare și extrașcolare care să implice echipe mixte din punct de vedere etnic, derularea unor acțiuni de cunoaștere reciprocă a culturilor aflate în relație de comunicare. La întrebarea „Dorești să participi și la alte activități cu studenții români? Detaliază!”, trei răspunsuri au fost negative, majoritatea considerând însă aceste întâlniri benefice din perspectivă lingvistică și socială: „Da, mă corectează mult. Ei mă învață cuvinte pe care nu le pot învăța din școală” (Coreea de Nord, 18), „Da, să vorbim” (Libia, 18), „Învățăm mai repede” (Iraq, 31), „Vreau să jucăm fotbal, să mergem la sala de fitness și să facem grătar” (Siria, 19), „Să facem excursii, să facem competiții sportive” (Iraq, 35). Răspunsurile la întrebarea „Ce activități de promovare a propriei culturi ți-ar plăcea?” au fost foarte diverse și au evidențiat atât preocupări și înclinații personale, cât și activități deja derulate în cadrul proiectului menționat, al orelor de Cultură și civilizație română sau cu prilejul unor sărbători religioase românești sau din cultura proprie: „Să (re)prezint îmbrăcăminte tradițională sau piesă teatral(ă)” (Angola, 23), „Să îmbrac costum tradițional” (Senegal, 21), „prezentare costum tradițional” (Coasta de Fildeș, 23), „[să] facem mâncare tradițională la bucătărie” (Siria, 28), expoziție foto

---

<sup>1</sup> Magda Odrida Sniatowski, *Manual de buzunar de comunicare interculturală*, Suceava: Tipografia Celestin, 2010, p. 26.

(Gabon, 25), prezentare PPT despre țara de origine (Coreea de Nord 18, Turkmenistan, 19) și „despre un loc unic sau costum” (Iraq, 31).

În concluzie, șocul cultural reprezintă o realitate resimțită de cei mai mulți studenți internaționali, diferențele lingvistice, somatice sau de arhitectură fiind primele remarcate. Odată cu imersiunea lingvistică și culturală, studenții din Anul pregătitor conștientizează și alte bariere de comunicare existente, cu precădere pe cele de natură culturală, dar, cu ajutorul cadrelor didactice, al personalului administrativ, al studenților români sau al grupărilor religioase cărora li se alătură în România, reușesc să le depășească și să se adapteze la normele și practicile culturii locale. O altă concluzie interesantă a prezentei cercetări o constituie faptul că, deși percepută inițial ca dezavantaj care îngreunează comunicarea și derularea însăși a procesului instructiv-educativ, eterogenitatea etnică, lingvistică și culturală a grupului studiat devine în final un avantaj în dobândirea cunoștințelor de limbă română și a unor atitudini și deprinderi de comunicare interculturală.

#### BIBLIOGRAFIE

- Cucoș, Constantin, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași: Polirom, 2000.
- Odrida Sniatowschi, Magda, *Manual de bușunar de comunicare interculturală*, Suceava: Tipografia Celestin, 2010.
- Plugaru, Liviu, Pavalache-Ilie, Mariela, (coordonatori), *Educație interculturală*, Sibiu: Psihomedica, 2007.

#### WEBOGRAFIE

[http://wphna.org/wp-content/uploads/2014/08/2011\\_Sergio\\_Missana\\_The\\_grip\\_of\\_culture\\_Edward\\_Hall.pdf](http://wphna.org/wp-content/uploads/2014/08/2011_Sergio_Missana_The_grip_of_culture_Edward_Hall.pdf), accesat la 8.06.2017.

<http://www.stiucum.com/management/tehnici-de-negociere/Bariere-de-comunicare-manageri32249.php>, accesat la data de 22.08.2017.

<http://reteiformare-aplvs.ro/wp-content/uploads/2015/07/Communication-and-Public-Relations.pdf>, accesat la data de 28.08.2017.



## IMERSIUNE CULTURALĂ ȘI EXPUNERE LA LIMBĂ

Adina Curta

Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia

### REZUMAT

Limba română ca limbă străină beneficiază de posibilitatea de a fi însușită de către cei interesați (în speță studenți cetățeni străini dornici să urmeze programe de studii în România, în învățământul universitar și postuniversitar) în formula imersiunii totale prin cursurile oferite de universități sub denumirea *an pregătitor de limba română*. Spre deosebire de alte modalități de formare a competențelor de comunicare într-o limbă străină, imersiunea totală (lingvistică și culturală) prezintă avantajul de necontestat al expunerii cvasi permanente la limbă. În afară de acest aspect – care decurge natural din circumstanțele exterioare – poate fi luat în calcul un altul, respectiv cel al expunerii la limbă orchestrate, prin care profesorul (coach lingvistic și cultural) propune, printr-un demers complementar – ieșiri culturale – experiențe lingvistice și culturale care să completeze demersul academic consacrat.

### CUVINTE-CHEIE

imersiune, imersiune totală, expunere la limbă, expunere la limbă orchestrată

---

Atunci când dorim să ne documentăm asupra unor metode eficiente de învățare a unei limbi străine, sursele accesate trimit, în marea lor majoritate, către *imersiune*. Acest termen acoperă mai multe posibilități de realizare în practică.

O primă situație este cea în care avem de-a face cu un învățământ dispensat parțial în limba maternă, parțial în limba secundă.<sup>1</sup> În acest caz, vorbim despre *imersiunea bilingvă școlară*, situație în care limba străină este suport al însușirii unor discipline. Răspândit în întreaga lume, sistemul își are originile în Canada, în anii '60 ai secolului trecut. Anumite țări europene încurajează imersiunea bilingvă școlară precoce<sup>2</sup>, care ar ameliora capacitățile cognitive ale copiilor. Astfel, populația școlară încadrată în această filieră de învățământ în imersiune este în continuă creștere în Europa.<sup>3</sup> Principiul imersiunii este cunoscut și circulă în Europa fie sub denumirea CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) în limba engleză, respectiv EMILE (*Enseignement de matières par l'intégration d'une Langue Étrangère*) în limba franceză. În context educațional francez, spre exemplu, învățământul în imersiune este reglementat printr-un decret<sup>4</sup> care-l definește în felul următor: ”*Apprentissage par immersion*,

---

<sup>1</sup> Utilizăm sintagma ”limbă secundă” (în opoziție cu ”limbă maternă” sau ”prima limbă”) cu sensul de limbă însușită ulterior.

<sup>2</sup> [www.enseignons.be/2013/12/14/limmersion-bilingue-precoce-napas-deffets-nefastes-sur-les-apprentissages-scolaires/](http://www.enseignons.be/2013/12/14/limmersion-bilingue-precoce-napas-deffets-nefastes-sur-les-apprentissages-scolaires/).

<sup>3</sup> *Ibidem*. În Belgia, de exemplu, numărul elevilor din învățământul secundar în această filieră s-a triplat conform unor indicatori prelevați în 2013.

<sup>4</sup> *Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique*, document reglementar al cărui text este disponibil pe [www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32365\\_004.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32365_004.pdf).

une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue moderne autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue.”<sup>1</sup>

A doua situație ar fi cea a învățării unei limbi străine în țara de origine (a limbii), prin sejururi organizate, mai lungi sau mai scurte, într-o formulă convenabilă scopurilor stabilite. Sunt sejururi lingvistice personalizate în funcție de nevoile și obiectivele solicitanților. Sejurul lingvistic este, de regulă, o formă de imersiune totală întrucât merge în tandem cu sejurul cultural. Instituțiile, agențiile, companiile internaționale organizatoare de sejururi lingvistice în străinătate<sup>2</sup> oferă cursuri de limbă în imersiune însoțite de activități complementare – sport, gastronomie, muzică, cinema, dans și alte activități culturale – prin care se dorește aprofundarea competențelor lingvistice. Prin școlile partenere sunt organizate examene pentru obținerea de atestate lingvistice și cursuri specializate de pregătire a acestor examene. Avem de-a face, în acest caz, cu ceea ce se cheamă *imersiune totală*.

---

<sup>1</sup> ”Învățământul în imersiune, o procedură pedagogică al cărei scop este stăpânirea competențelor vizate prin asigurarea unei părți a cursurilor și a activităților pedagogice din grila orară într-o altă limbă decât limba franceză în vederea achiziției progresive a acestei (alte) limbi.” (t. n.)

<sup>2</sup> Una dintre cele mai renumite este EF (Education First), o companie internațională educațională specializată pe training lingvistic, schimburi culturale etc., întemeiată la Lund, în Suedia, în 1965.

O formulă complexă de învățare a limbii în imersiune totală este oferită în cadrul sistemului românesc de învățământ cetățenilor străini dornici să urmeze programe de studii în limba română, în învățământul universitar și postuniversitar. Acestora le este oferit un parcurs prealabil numit, în legislația românească, *an pregătitor de limba română pentru cetățeni străini*.<sup>1</sup> Învățarea limbii române în imersiune de către studenții internaționali prezintă câteva aspecte specifice. În primul rând, limba română este obiect de studiu. Conform reglementărilor în vigoare, limba română se poate învăța în cadrul programului de studii numit *an pregătitor de limba română* care se organizează și funcționează în instituții de învățământ superior.<sup>2</sup> Ca obiect de studiu, limba română se învață prin cursuri practice de fonetică, vocabular, structuri gramaticale, comunicare orală și scrisă, receptare a textului oral și scris, redactare și compoziție.

În al doilea rând, limba română este limbă de studiu, respectiv limba atribuirii de sens. Este limba în care se studiază două dintre disciplinele obligatorii din planul de învățământ, și anume Cultură și civilizație românească / Identitate culturală românească și Introducere în studiul limbii române. De asemenea, limbajele specializate incluse în pachetele de discipline opționale – medicină, agronomie, farmacie, științe inginerești, științe economice, științe juridice, științe politice, istorie, sociologie, științele educației, psihologie, filologie, jurnalism, muzică, arte plastice, arte vizuale, arhitectură,

---

<sup>1</sup> OM 3855 / 2016

<sup>2</sup> O.M. Nr. 6156/2016 din 22 decembrie 2016 privind organizarea și desfășurarea anului pregătitor de limba română pentru cetățenii străini.

geografie, geologie, geofizică și turism - sunt predate și însușite într-o formulă care combină limba română ca limbă de studiu cu limba străină (engleză / franceză / germană) care este limba de comunicare inițială a grupei de studenți, o limbă de circulație internațională, alta decât limba maternă.

Atât ca obiect de studiu cât și ca limbă de studiu, limba română învățată în România beneficiază de concursul nemijlocit al unui factor de progres rapid și eficientizare a achizițiilor care este *expunerea la limbă*.

Expunerea la limbă care decurge din forța împrejurărilor, respectiv din faptul că procesul de învățare a limbii și de dobândire a competențelor comunicative se desfășoară în spațiu românesc, face parte din logica circumstanțelor. Avem de-a face cu o expunere la limbă în context real. Studenții imersați în mediu românesc sunt expuși la limbă zi de zi. Genul acesta de imersiune presupune luarea în considerare a dificultăților de comunicare inițiale inerente și iminența șocului lingvistic. Șocul lingvistic, dublat în genere de șocul cultural<sup>1</sup> sau privit, mai exact, ca o componentă a acestuia, necesită multă atenție din partea specialiștilor, în primul rând cadre didactice. Se cere identificarea unor modalități de atenuare și valorificarea tuturor resurselor disponibile în acest sens. Cea mai fericită situație este, ca în medicină, prevenirea (șocului). După cum specificam în referința anterioară, un prim factor atenuator al șocului lingvistic în imersiune totală (lingvistică și culturală) ar ține de

---

<sup>1</sup> Am dezvoltat această temă în articolul ”Șocul lingvistic în imersiune”, publicat în vol. *Didactica: tradiție, actualitate, perspective*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2016.

didactica limbii străine învățate în țara de origine, în cadrul sistemului național de învățământ, limbă care devine limba inițială a comunicării în imersiune. Dacă acest prim contact cu o limbă și o cultură străine a fost gestionat cu instrumentele unei didactici care își extinde aria de acoperire transformându-se din didactică a limbii în didactică a limbii și a culturii bazată pe abordare interculturală, atunci șocul cultural și, implicit, șocul lingvistic inerente unei viitoare imersiuni totale (lingvistică și culturală) vor beneficia de un prim remediu preventiv.<sup>1</sup>

Revenind la expunerea la limbă, valența fericită a acestui fenomen constă în doza intensivă de *ascultare*, activitate pe care abordarea comunicativă a învățării limbilor o așază pe poziția întâi în contactul cu limba străină ca obiect de studiu. Astfel, dacă expunerea la limbă care decurge din forța împrejurărilor asigură o baie de limbă (și de cultură) naturală, se cuvine să avem în vedere și ceea ce am numi *o expunere la limbă orchestrată* realizată prin cumularea a două resurse: o categorie de resurse reglementare care sunt sugestiile CECRL și o categorie de resurse proprii care trebuie să fie activitățile propuse de organizatorii anului pregătitor RLS.

În perspectiva CECRL, prin prisma ascultării, utilizatorul limbii are statutul de auditor<sup>2</sup> și rolul de a recepta și prelucra un mesaj oral produs de unul sau mai mulți

---

<sup>1</sup> Cf. Adina Curta, "Șocul lingvistic în imersiune", *op. cit.*

<sup>2</sup> Utilizăm terminologia *Cadrului european comun de referință pentru limbi. Învățare, predare, evaluare*, traducere din limba franceză realizată sub coordonarea lui Gheorghe Moldovanu, Republica Moldova, Chișinău, 2003.

locutori. Ceea ce *Cadrul european comun de referință* enumeră ca activități de recepție orală sunt doar câteva dintre situațiile în care imersatul este expus la limbă: „Printre activitățile de audiere sau comprehensiune ale enunțului oral găsim, de exemplu: a audia anunțuri publice (informații, indicații, avertismente etc.); a urmări în mod regulat mass-media (radio, televiziune, înregistrări, producții cinematografice); a fi spectator (teatru, adunare publică, conferințe, spectacole etc.); a surprinde o convorbire etc.”<sup>1</sup> Pentru fiecare dintre aceste situații, utilizatorul poate audia pentru a înțelege fie informația globală, fie o informație specifică, fie informația detaliată, fie sensul implicit al discursului, conform aceluiași document (CECRL). Pentru o mai bună înțelegere și o viziune asupra naturii de ansamblu a procesului ascultării, CECRL propune o scală pentru a ilustra comprehensiunea generală a vorbirii și patru subscale cu descriptori pe niveluri ai comprehensiunii unei interacțiuni între vorbitori nativi, ai comprehensiunii ca auditor, ai comprehensiunii anunțurilor și instrucțiunilor orale și ai comprehensiunii emisiunilor radio și a înregistrărilor. Toate aceste instrumente sunt la dispoziția profesorilor implicați în programul de studii *RLS – an pregătitor* și reprezintă referința pedagogică și didactică fundamentală a demersurilor formative proprii.

Resursele proprii care intră în joc, prin care se vizează ceea ce am numit *expunerea la limbă orchestrată*, țin de componenta culturală a imersiunii. Este evident faptul că

---

<sup>1</sup> *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare, predare, evaluare, op. cit.*, p. 59.

studenții cetățeni străini imersați în mediu românesc învață limba română nu doar în cadrul cursurilor care le sunt puse la dispoziție în cadrul programului de studii ci și prin experiențele și interacțiunile din viața cotidiană. Dacă acestea nu sunt *orchestrated* de către furnizorul de curs, în schimb, experiențele culturale pot beneficia de programe-oferte concepute corelativ cu conținuturile disciplinelor fundamentale și de specialitate. Imersiunea, în aspectul ei cultural, dobândește în felul acesta o conotație specifică de indice de eficacitate lingvistică al metodei învățării limbii în imersiune. Ieșirile culturale pot deveni o formă a coaching-ului lingvistic. Profesorul din sala de curs devine coach lingvistic și-și completează strategiile demersului formativ academic cu experiențe lingvistice și culturale nemijlocite. Această modalitate de rentabilizare a timpului de tipul 2 în 1 (învățare și destindere), este profitabilă pentru toți cei implicați, fiind reciproc îmbogățitoare. Riscul abandonului – destul de mare în cazul situațiilor de învățare a unei limbi străine pe cont propriu prin diverse mijloace (cursuri online, cd-uri, chiar meditații) întrucât activitățile profesionale și stilul de viață pot deveni un impediment generator de inconsecvență – se minimalizează în imersiune și este practic eliminat în momentul în care învățarea limbii nu este doar activă, ci și considerabil accelerată. Rezultatele rapide obținute în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limba română nu pot fi decât profund motivante. Experiența interculturală este o resursă incomensurabilă în deschiderea de orizonturi inedite.

Alternanța rolurilor, la fel ca alternanța codurilor lingvistice, trecerea de la profesor (profesorul expert, animator, facilitator al învățării, tehnician etc.) la coach

lingvistic și cultural, sunt modalități de preîntâmpinare a instalării rutinei. A întrupa mai multe roluri în fața aceluiași public școlar este un mesaj al polyvalenței profesionale și umane. Valorificarea acestui aspect al învățării limbii în imersiune și al expunerii la limbă orchestrate în imersiune culturală optimizează performanțele imersaților. Este vorba, în context, despre performanțele lingvistice și cele de comunicare interpersonală, respectiv capacitatea utilizatorilor limbii de a formula efectiv enunțuri în limba în curs de învățare și de a transfera aceste enunțuri în sfera socială a relaționării cu ceilalți.

În construirea parcursului formativ al imersaților, este recomandat să se pornească de la finalitățile învățării limbii române. În acest fel, abordarea propriu-zisă are șanse să fie una eficientă. Pornind de la sugestiile CECRL, putem sintetiza finalitățile programului de studiu RLS – an pregătitor după cum urmează: la finele parcursului, studenții cetățeni străini vor fi capabili să utilizeze limba română la nivel de competență (minim) B1 din CECRL în context de comunicare românofon, dovedind competențe lingvistice (dobândirea unui vocabular suficient pentru a se exprima cu ajutorul parafrazelor asupra majorității subiectelor privind viața cotidiană; comunicarea corectă prin deținerea unui bun control gramatical; conștientizarea și controlul asupra organizării sensului cuvintelor; pronunțarea inteligibilă și dobândirea unei intonații firești; producerea unui text scris continuu; producerea unei pronunțări corecte pornind de la un text scris), o competență sociolingvistică (capacitatea de a se exprima și de a răspunde unei vaste game de funcții comunicative,

conștientizarea și utilizarea adecvată a regulilor de politețe) și o competență pragmatică, discursivă și funcțională (capacitatea de a-și adapta exprimarea pentru a face față situațiilor mai puțin obișnuite, exploatarea cu suplețe a unei game largi de mijloace lingvistice, capacitatea de a interveni într-o discuție asupra unui subiect familiar; capacitatea de a vorbi îndelung și pe înțeles, de a explica cu destulă precizie punctele principale ale unei idei, de a transmite o informație simplă și de interes imediat). De asemenea, vor fi capabili să participe la acte de comunicare în limba română prin utilizarea adecvată a strategiilor de receptare, de producere, de interacțiune și de mediere. Vor fi dobândit anumite cunoștințe de cultură generală, cunoștințe socioculturale (viața cotidiană, condițiile de viață, relațiile interpersonale, valorile, credințele și comportamentele, limbajul corpului, cunoașterea uzanțelor și comportamentele rituale) și un grad de conștientizare interculturală. Vor fi posesorii unor aptitudini și deprinderi: aptitudini practice, aptitudini tehnice și profesionale, aptitudini proprii ocupațiilor în timpul liber, aptitudini și deprinderi interculturale. Își vor fi dezvoltat capacitatea de învățare, conștiința limbii și a comunicării, conștiința și aptitudinile fonetice, aptitudinile de învățare devenite abilități de învățare.

Cele de mai sus oferă o imagine de ansamblu completă a profilului absolventului și, la o analiză mai amănunțită, putem constata că mizele nu țin doar de parcursul academic în cadru instituționalizat. Aspectul cultural al imersiunii și expunerea orchestrată la limbă pot interveni cu succes în bifarea acestor componente formative

multiple ale procesului de învățare a limbii române ca limbă străină.

#### BIBLIOGRAFIE

Arpent, Doina, *Rolul limbii în formarea identității culturale în contextul migrației*, în "Limba română" revistă de știință și cultură, Chișinău, Nr. 1-2, anul XXVI, 2016, articol disponibil pe [www.limbaromana.md/index.php?go=articole&printversion=1&n=3295](http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&printversion=1&n=3295).

*Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare, predare, evaluare*. Traducere din limba franceză realizată sub coordonarea lui Gheorghe Moldovanu, Republica Moldova, Chișinău, 2003.

Rusu, Mina-Maria, *Competența de comunicare – perspective de abordare*, în "Limba română", revistă de știință și cultură, Chișinău, Nr. 11-12, anul XIX, 2009, articol disponibil pe [www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=797](http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=797).



## PREDAREA LIMBII ROMÂNE PENTRU STUDENȚII DIN COMUNITĂȚILE ROMÂNEȘTI DIN SERBIA: EXERCIȚIU DE VOCABULAR

■ Eliana–Alina Popeți

■ Universitatea de Vest, Timișoara

### REZUMAT

Limba română ca limbă străină tinde să câștige interesul cercetătorilor datorită numărului considerabil de studenți străini care aleg să învețe limba română din motive diverse. Materialele existente în bibliografia românească pentru limba română ca limbă străină pun la dispoziție o varietate de manuale și cercetări recente cu privire la predarea limbii române ca limbă străină, ceea ce arată că această parte a limbii române se află în plin proces de dezvoltare. Lucrarea de față este un exemplu de exercițiu aplicat în cadrul unei lecții de predare a unor noțiuni de vocabular. Cu o grupă de studenți vorbitori de graiuri românești din Republica Serbia, exercițiul aplicat în predarea elementelor lexicale este unul care să verifice ipoteza că materialul didactic vizual înlesnește însușirea noțiunilor de vocabular. Cu cerința de a elabora un text despre o imagine vizuală, exercițiul prezentat în această lucrare constituie atât o formă de asimilare a noțiunilor de vocabular, cât și o formă de stimulare a creativității studenților. Înregistrarea video a textelor rezultate în urma experimentului a prilejuit analizarea și evaluarea eventualelor erori de vocabular, de gramatică, de pronunție. Exercițiul prezentat în această comunicare este reprezentativ pentru o

serie de concluzii relevante cu privire la predarea limbii române ca limbă străină.

#### CUVINTE-CHEIE

experiment, imagine, înregistrare, vocabular, creativitate

---

Limba română ca limbă străină a câștigat un interes aparte mai cu seamă după apariția *Cadrului european comun de referință pentru limbi (CECR)*, date fiind schimbările impuse de acesta în didactica limbilor străine. Anul 2003, anul în care *CECR* apare și în limba română, constituie un moment de referință pentru cei implicați în predarea limbii române ca limbă străină, având în vedere nevoia de adaptare a manualelor, respectiv a metodelor de predare și evaluare. Într-un articol dedicat modului în care este prezentat verbul românesc în manualele elaborate după apariția *Cadrului european comun de referință pentru limbi (CECR)*, Daniela Kohn remarcă:

„Acest cadru normativ cu consecințe pentru predare, învățare și evaluare este un bun instrument de lucru de care toți cei implicați în procesul de învățare a unei limbi străine se pot folosi pentru a-și eficientiza activitatea. Accentul pus pe dobândirea de competențe face necesară o schimbare a lui CE și CUM în procesul de învățare, iar manualele sunt oglinda cea mai clară a felului în care este înțeleasă această schimbare de specialiștii fiecărei limbi în parte. Trecerea la un alt tip de manual nu se face, desigur, brusc, iar utilizarea inerțială a unor manuale de RLS utile, editate înainte de momentul 2003, este de

înțeles. Schimbarea așteptărilor însă la / de la cei care învață o limbă străină, datorată comportamentelor sociale în mișcare, își pune amprenta, nu în ultimă instanță, și pe modul de organizare și prezentare a materialului aflat într-un manual de limbă străină. Care sunt aceste schimbări în manualele de RLS și cum se explică ele? Care sunt nivelurile la care se intervine și cum sunt percepute ele?”<sup>1</sup>

Schimbările survenite după apariția *Cadrului european comun de referință pentru limbi (CECR)* nu se limitează la modul în care este organizat un manual, ci atrag abordări diferite în didactica limbii române ca limbă străină la nivel global. Deși este un instrument de lucru indispensabil în predarea limbii române după noile reglementări impuse de *Cadrului european comun de referință pentru limbi (CECR)*, manualul poate fi completat de materiale auxiliare, experimente și utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare, în funcție de specificul public și de nevoile acestuia.

Lucrarea de față este un exemplu practic de lecție de însușire a noțiunilor de vocabular, un experiment didactic la care am recurs ținând cont de conținuturile didactice și de specificul grupei de studenți cu care am lucrat. Scopul experimentului a fost verificarea ipotezei că materialul didactic vizual facilitează însușirea noțiunilor de

---

<sup>1</sup> Daniela Kohn, *Design-ul verbului la nivelul A1. Planuri de modelare în manualele de română ca limbă străină*, în „Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe filologice”, LIII / 2015, p. 109, online la URL [https://litere.uvt.ro/publicatii/stiintefilologice/pdf/2015\\_integral.pdf](https://litere.uvt.ro/publicatii/stiintefilologice/pdf/2015_integral.pdf), accesat în 14.09.2017.

vocabular și că înregistrarea video mijlocește mai multe procese de practicare a limbii țintă, în cazul de față, limba română (exersarea pronunției și a vocabularului, analiza comunicativă, autoevaluarea). Autorii care au tratat utilizarea imaginilor vizuale în tehnologia didactică aduc în discuție raportul cuvânt-imagie, un raport determinat de importanța simțului vizual pentru ființa umană.<sup>1</sup> Societatea actuală are o uriașă nevoie de vizualizare, o nevoie care a crescut gradual în ultimii ani, astfel încât aproape că imaginea are întâietate în fața verbalizării.

Experimentul prezentat în acest studiu a avut loc în luna noiembrie 2016. Am ținut cont de faptul că grupa cu care am lucrat era o grupă formată din studenți din Republica Serbia, studenți în anul pregătitor la Facultatea de Litere, Istorie și Teologie a Universității de Vest din Timișoara. Statutul acestor studenți este unul mai special prin faptul că mare parte dintre ei sunt vorbitori ai unor graiuri românești întâlnite pe teritoriul Serbiei.<sup>2</sup> Cu toate acestea, studenții în cauză nu au avut niciodată contact cu varianta scrisă a limbii române, graiurile românești fiind la stadiul de limbă orală în cazul acestor cursanți. Prin urmare, studenții se aflau la diferite grade de înțelegere și comunicare în limba română, în funcție de frecvența cu care se practică în familie graiul local. Pentru că, după

---

<sup>1</sup> A se vedea Giovanni Freddi, *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, 1993, p.78.

<sup>2</sup> A se vedea Monica Huțanu și Annemarie Sorescu-Marincović, *Graiul vlab în școlile din Serbia răsăriteană: provocări și perspective*, în „Philologica Jassyensia”, An XI, Nr. 2 (22), 2015, p. 201–211, online la URL [www.philologica-jassyensia.ro/asociatia/list\\_art.php?id\\_r=23](http://www.philologica-jassyensia.ro/asociatia/list_art.php?id_r=23), accesat în 14.09.2017.

cum am amintit, studenții nu au avut niciun fel de contact cu varianta scrisă a limbii române literare, am optat pentru utilizarea, în primul semestru, a *Manualului de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, de Elena Platon, Ioana Sonea și Dina Vilcu.<sup>1</sup> Unitatea 8 a acestui manual, intitulată *Cine suntem, cum arătăm, ce purtăm?* propune un vocabular despre, familie, îmbrăcăminte, încălțăminte, culori, calități fizice și psihice.

Experimentul de față a fost realizat în etapa de verificare și consolidare a cunoștințelor asimilate inițial. Materialul didactic utilizat a fost o imagine cu un personaj feminin care să stimuleze creativitatea studenților.<sup>2</sup>



Exercițiul s-a constituit din două etape: elaborarea a unui text scris despre aceeași imagine și înregistrarea video a

---

<sup>1</sup> Elena Platon, Ioana Sonea și Dina Vilcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.

<sup>2</sup> Lucrare de Eman Osama.

textelor rezultate. Organizați pe grupe de câte patru, studenții au răspuns cerinței de a descrie persoana din fotografie și de a imagina biografia sa în maxim cincisprezece rânduri. În urma acestei sarcini de lucru, a rezultat o serie de texte eterogene despre aceeași imagine:

„Femeia din imaginea aceasta se numește Frida Calo. Ea este dintr-un sat mic. Ea este naltă și are păr negru și creț și scurt, sprâncene lungi și groase; ea are ochii căpri. Ea are rochie roșie și o eșarfă albă. Frida e tânără. Ea e actriță. Dimineața să trezește la ora 8.00, ia micu dejun și apoi merge la teatru. Acolo este până la ora 14.00, merge acasă și ia prânzu. După prânz se odihnește și citește texte pentru teatru. Sara face duș și merge în operă. După operă, merge acasă și se culcă.”

„Fata din imagine se numește Ariana. Ea este din Amsterdam și are douăzeci și patru de ani. În această fotografie are o bluză roșie și o maramă albă. Ea este artistă și această imagine este altu portret ei. Ea are păr negru, scurt și creț. Pe față are mult machiaj. Pe imagine se văd multe culori. Ea preferă verde și roșu. Îi place florile și îi place să merge cu bicicleta prin oraș. Ea locuiește la puțin țară lângă Amsterdam. Ea are o casă mică. Acolo ea are o grădină cu niște flori și dovleci.”

„Este o imagine foarte frumoasă. Femeia din imagine se numește Gloria. Ea are treizeci și șase de ani. Este foarte obosită pentru că lucrează ziua toată. Ea este profesoară la școală. Gloria are păr negru, puțin ondulat și scurt. Are ochii căprui, are machiaj portocaliu pe buze. Are o rochie roșie și are un fular alb. Ea este înaltă și nu e nici grasă, nici slabă, este suplă. Gloria este din Spania. Gloriei îi place să

picteze, deseneze, danseze. Mai mult îi place dansuri populare.”

Pe parcursul realizării exercițiului, s-a remarcat importanța suportului vizual care a facilitat utilizarea vocabularului aferent descrierii persoanei și utilizarea corectă a unor adjectivelor cu patru, trei și două terminații. Totodată, prin rezolvarea sarcinii de lucru în echipă, exercițiul era menit să dezvolte abilitățile de comunicare și de scriere în limba română astfel încât, la final, prin înregistrarea video a textului să fie îmbunătățită și abilitatea de citire. Prezentarea în fața clasei a înregistrărilor video cu textele elaborate a dat ocazia studenților de a se autoevalua și de a se și evalua reciproc în ceea ce privește coerența textului, greșelile gramaticale, pronunția.

În cadrul elaborării textului despre persoana din imagine, s-a observat că materialul vizual selectat pentru tema *Descrierea persoanei* a captat atenția studenților. Studenții au conversat cu colegii de echipă despre personajul din imagine și au avut ocazia de a practica vocabularul aferent descrierii persoanei: părul negru, haină roșie, gulă alb etc.. De asemenea, au conversat pe marginea construcției unei povești despre personajul din imagine (familie, ocupație, informații personale etc.). Un astfel de exercițiu a determinat studenții cu un nivel mai scăzut să își consolideze bagajul de cunoștințe prin interacționarea cu ceilalți, după cum a determinat și achiziționarea unui vocabular nou prin crearea biografiei persoanei din ilustrată. Astfel că studenții au lucrat cu dicționarul, au pus întrebări, au comunicat și au negociat textul scris.

Pentru că membrii grupei cu care am lucrat nu erau total străini de limba română, ci majoritatea aveau practica unor graiuri, exercițiul a facilitat însușirea unui lexic și a unor forme de actualitate: dovleac / ludaie, căprui / căpri, înaltă / naltă, femeie / muiere etc..

Fiind conștienți că materialul pe care l-au elaborat va fi filmat și vizionat în fața clasei, studenții au încercat să finalizeze un material scris cu mare atenție și chiar să regizeze (cei mai creativi din ei) filmarea. Într-un studiu despre practicile inovatoare în didactica limbilor, Laura Ioana Coroamă vorbește despre „le sentiment d’efficacité personnelle” – rezultatul unor astfel de exerciții în cadrul cursurilor de limbă străină. Autoarea menționează o serie de aspecte referitoare la o majoră implicare personală a cursantului:

„Sentimentul de eficacitate personală este rezultatul interacțiunii a trei elemente: percepția pe care individul o are în legătură cu propriile aptitudini și resursele pe care este dispus să le implice în execuția unei sarcini de lucru, particularitățile sarcinii de lucru, și anume provocările ei, și caracteristicile mediului în care activitatea este situată.”<sup>1</sup> [traducerea noastră – EAP]

---

<sup>1</sup> „Le sentiment d’efficacité personnelle est le résultat de l’interaction de trois éléments: la perception que l’individu a des propres capacités et ressources qu’il veut engager pour l’exécution d’une activité, les particularités de la tâche, notamment les demandes que cette tâche suppose et les caractéristiques de l’environnement dans lequel l’activité est située.”: Laura Ioana Coroamă, *Pratiques innovantes en didactique des langues*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2017, p.109.

La finalul experimentului, au rezultat o serie de texte diferite despre aceeași imagine. Fiecare grupă, pe rând, a citit textul său, revenindu-i fiecărui membru câteva propoziții. În timpul lecturii, s-a filmat, iar la final, s-au vizionat toate filmările și s-au făcut corecturile necesare pe marginea greșelilor gramaticale și de pronunție.

Înregistrarea și vizionarea materialului video, ca și imaginea ilustrată, a ținut captată atenția studenților și a determinat un interes aparte pentru corectitudinea și acuratețea limbii, mai cu seamă pentru vorbitorii de graiuri, care, în general, sunt focalizați asupra comunicării în limba română, ținând cont de faptul că graiul permite înțelegerea și transmiterea unor mesaje.

#### CONCLUZII

Prin utilizarea materialului didactic ilustrat s-a creat un context în care lexicul necesar descrierii persoanei și conținutul gramatical studiat și s-au putut integra în mod autentic. Libertatea de creație și textele rezultate despre personajul din imagine au dus atât la utilizarea lexicului asimilat, cât și la achiziționarea unui bagaj lexical nou. Realizarea materialului video a contribuit la îmbunătățirea abilităților de lectură, iar vizionarea acestuia la evaluare și autoevaluare.

#### BIBLIOGRAFIE

- Coroamă, Laura, Ioana, *Pratiques innovantes en didactique des langues*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2017.
- Freddi, Giovanni, *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, 1993.

- Huțanu, Monica, Sorescu-Marincović, Annemarie, *Grainul vlah în școlile din Serbia răsăriteană: provocări și perspective*, în „Philologica Jassyensia”, An XI, Nr. 2 (22), 2015, online la URL [www.philologica-jassyensia.ro/asociatia/list\\_art.php?id\\_r=23](http://www.philologica-jassyensia.ro/asociatia/list_art.php?id_r=23), accesat în 14.09.2017.
- Kohn, Daniela, *Design-ul verbului la nivelul A1. Planuri de modelare în manualele de română ca limbă străină*, în „Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe filologice”, LIII / 2015, online la URL [https://litere.uvt.ro/publicatii/stiintefilologice/pdf/2015\\_integral.pdf](https://litere.uvt.ro/publicatii/stiintefilologice/pdf/2015_integral.pdf), accesat în 14.09.2017.
- Platon, Elena, Sonea Ioana, și Vilcu, Dina, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.

## EXPLICAȚIA ÎN ORA DE LIMBĂ ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

■ Coralia Telea

■ Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia

### REZUMAT

Studiul nostru propune o trecere în revistă a metodelor de învățământ și precizarea locului ocupat de explicație în sistemul acestora, așa cum reiese el din propria noastră experiență didactică. Demersul nostru continuă cu enumerarea câtorva situații în care am folosit, cu precădere, această metodă de învățământ, precum și tipul de activitate didactică în care ea apare, în mod necesar. Sursele bibliografice folosite sunt riguros și atent selecționate dintre lucrările de referință în pedagogia românească, fiind atent indicate. Totodată, facem trimiteri și la metoda de învățare a limbii române ce a făcut obiectul demersului didactic pe care l-am întreprins în predarea limbii române ca limbă străină. Studiul nostru se încheie cu considerații asupra valorii explicației și necesității existenței acesteia printre metodele de învățământ privilegiate de uz și dictate de nevoile specifice fiecărui tip de activitate didactică.

### CUVINTE-CHEIE

explicația, limba română, limbă străină, metode, predare

---

Construirea și inițierea unui demers didactic, este precedată, întotdeauna, de etapa alegerii metodelor de învățământ, pe care urmează să le utilizăm și aplicăm, ducând astfel, în cele din urmă, la reușita procesului instructiv-educativ. În alegerea metodelor, ne vom orienta, în esență și într-o primă etapă, după categoria formativă sau informativă a demersului didactic pe care-l inițiem<sup>1</sup>. De o definiție clară și precisă a obiectivelor disciplinei pe care ne propunem să o aprofundăm, va depinde formularea corectă a acestora, implicit atingerea lor și reușita, deci, a demersului didactic propus. Foarte strânsa legătură dintre obiective și metode, întrepătrunderea armonioasă a acestora au ca rezultat imediat reușita procesului de învățământ astfel obiectivat.

Condițiile concrete de desfășurare a demersului didactic pe care ni-l propunem intervin în alegerea metodelor de predare-învățare. Astfel, nu doar spațiul ales pentru desfășurarea activităților propuse, ci și numărul celor care se constituie în grupul destinatarilor-beneficiari ai demersului educativ inițiat de noi, influențează alegerea metodelor frontale sau individuale de lucru, inductive sau deductive e. a<sup>2</sup>. În aceeași măsură, trăsăturile care caracterizează personalitatea destinatarilor actului educativ cântăresc greu în alegerea metodelor de lucru. Nu în ultimul rând, trăsăturile ce definesc personalitatea inițiatorului actului educativ, a dascălului, în speță,

---

<sup>1</sup> Voiculescu, Florea et alii, *Pedagogie*, partea a doua, «Teoria și tehnologia procesului de învățământ», curs universitar, Tipografia Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, Alba Iulia, 2001, pp. 93.

<sup>2</sup> În virtutea acestui raționament, putem afirma că este pe deplin justificată alegerea prelegerii ca metodă de învățământ adresată grupurilor numeroase de beneficiari ai actului educațional.

contează și ele în procesul de alegere a metodelor de lucru. Nu trebuie uitat niciodată că dascălul este întotdeauna cel care alege metodele de lucru, dar nu întotdeauna el este acela care stabilește conținutul disciplinei ce urmează a fi predată<sup>1</sup>. În egală măsură, urmând același raționament, este limpede că și particularitățile de vârstă și cele individuale ale beneficiarilor actului educațional, intervin în alegerea metodelor de predare-învățare<sup>2</sup>. Tot astfel, materialele aflate în dotarea spațiului unde se desfășoară actul educațional, precum și mediul social în care se află acesta<sup>3</sup>, contează mult în alegerea metodelor de învățământ, fiind definiții de multe ori în ce privește opțiunile ultime ale inițiatorului actului educațional.

Științele educației au manifestat consecvent pentru o clasificare riguroasă și cât mai exactă a metodelor de învățământ<sup>4</sup>. În vederea obținerii unei clasificări cât mai fidele și mai apropiate de existența concretă a metodelor de învățământ, în numeroase rânduri, numeroși specialiști au optat pentru diverse criterii de clasificare a

---

<sup>1</sup> *Ibidem.*, p. 95.

<sup>2</sup> Urmând acest raționament, putem afirma că lectura și conversația sunt două metode ce se adresează unui public diferit, celor care constituie grupul introvertiților sau cel al extrovertiților.

<sup>3</sup> Avem în vedere situarea spațiului de învățământ în mediul urban sau rural.

<sup>4</sup> Cf. Petrovan, Ramona, cap. 3, « Mijloacele de învățământ » în Voiculescu, Florea et alli, *Pedagogie*, partea a doua, « Teoria și tehnologia procesului de învățământ », curs universitar, Tipografia Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, Alba Iulia, 2001. pp. 93 – 166.

acestora<sup>1</sup>. Rezultatul acestor încercări de sistematizare a ansamblului metodelor de învățământ a fost materializat în obținerea unor construcții mai mult sau mai puțin teoretice<sup>2</sup>. Înainte de a aborda diversele modalități de obiectivare a explicației în orele de limbă română ca limbă străină, dorim să subliniem poziția noastră în raport cu metodele de învățământ: astfel, suntem în măsură să afirmăm și vom încerca să justificăm prin acțiunile noastre concrete faptul că metodele nu se manifestă niciodată singure și izolat, iar criteriile de clasificare a metodelor, așa cum au fost ele formulate, în repetate rânduri, sunt relative și incomplete. Adoptăm poziția formulată de reputatul pedagog Constantin Cuceș, în lucrarea mai sus citată, conform căruia, metodele se combină și se întrepătrund, întotdeauna, dând naștere unor *variante metodologice compozite*<sup>3</sup>, ce contribuie la obținerea rezultatului așteptat al activității didactice.

În toate lucrările fundamentale de pedagogie, specialiștii s-au ocupat de metodologia didactică și au încercat repetate clasificări ale acestora, mai mult sau mai puțin complete, ori riguroase. Astfel, dezvoltând ideea formulată de Ioan Cerghit, aceea a apartenenței

---

<sup>1</sup> Vezi Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976. A se consulta, de asemenea, Voiculescu, Elisabeta, « Metodologia predării-învățării și evaluării » în Voiculescu, Florea et alli, *Pedagogie*, partea a doua, « Teoria și tehnologia procesului de învățământ », curs universitar, Tipografia Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, Alba Iulia, 2001.

<sup>2</sup> Vezi Cuceș, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002, passim.

<sup>3</sup> *Ibidem*. p. 289.

explicației la metodele bazate pe comunicarea orală<sup>1</sup>, Elisabeta Voiculescu include această metodă printre cele bazate pe expunere<sup>2</sup>. Extrem de complexă considerăm că este clasificarea metodelor didactice, așa cum este ea făcută de Constantin Cucuș<sup>3</sup>. Astfel, examinând explicația din perspectiva clasificării metodelor, așa cum a fost enunțată de Constantin Cucuș, putem spune că explicația este, din punct de vedere istoric, o metodă tradițională, clasică<sup>4</sup>; în funcție de extensiunea sferei de aplicabilitate, explicația este o metodă generală<sup>5</sup>; pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor, explicația este o metodă verbală<sup>6</sup>; după gradul de angajare a elevilor la lecție, explicația este o metodă expozitivă<sup>7</sup>; după funcția didactică principală, explicația este o metodă de predare și comunicare<sup>8</sup>; în funcție de modul de administrare a experienței ce

---

<sup>1</sup> Cerghit, Ioan, *op. cit.*, pp. 71 – 187. În opinia lui Ioan Cerghit, metodele de învățământ se bazează pe comunicarea orală, scrisă, pe contactul cu realitatea și pe acțiune.

<sup>2</sup> Voiculescu, Elisabeta, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba Iulia, 2002, pp. 53 – 77.

<sup>3</sup> Cucuș, Constantin, *op. cit.*, pp. 289 – 291.

<sup>4</sup> *Ibidem*. Autorul distinge între metodele tradiționale și cele moderne.

<sup>5</sup> *Ibidem*. Metodele generale sunt completate, în opinia autorului, de cele particulare sau speciale.

<sup>6</sup> *Ibidem*. Conform acestui criteriu de clasificare a metodelor, există metode verbale și intuitive.

<sup>7</sup> *Ibidem*. Metodele expositive, printre care se numără și explicația, mai sunt caracterizate ca fiind metode « pasive ». Prin urmare, categoria de metode care vin să le completeze sunt cele active, care suscită activitatea de explorare personală a realității.

<sup>8</sup> *Ibidem*. Funcția didactică principală menționată ca fiind criteriu de clasificare a metodelor; este cea care dă și tipul activității didactice, al lecției: de predare și comunicare, de fixare și consolidare, de verificare și apreciere.

urmează a fi însușită, explicația este o metodă algoritmică<sup>1</sup>; după forma de organizare a muncii, explicația este o metodă combinată<sup>2</sup>; în funcție de axa învățare mecanică (prin receptare) – învățare conștientă (prin descoperire)<sup>3</sup>, explicația este o metodă bazată pe învățarea prin receptare; după sorgintea schimbării produse la elevi, o metodă heterostructurantă (transformarea se produce prin altul)<sup>4</sup>.

Mulțumită criteriilor de analiză a metodelor care ne-au fost puse la dispoziție ca urmare a lecturii lucrării citate mai-sus care îl are ca autor pe Constantin Cucuș, putem concluziona asupra complexității formale a metodei explicației, precum și asupra multitudinii situațiilor în care această metodă devine operațională. Prin sublinierea trăsăturilor specifice, a legăturilor existente între diverse stări, situații și fenomene, prin surprinderea cauzalității, prin exprimarea genezei, a evoluției și a consecinței, metoda explicației devine una dintre metodele de

---

<sup>1</sup> *Ibidem.* Conform clasificării enunțate de Constantin Cucuș, metodele algoritmice sunt completate de cele euristice.

<sup>2</sup> *Ibidem.* Autorul are în vedere alternări între adresarea individuală (fiecărui elev în parte), în grupuri (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene) și adresarea frontală;

<sup>3</sup> *Ibidem.* Metodele bazate pe învățarea prin receptare sunt completate de cele care aparțin preponderent descoperirii dirijate (autorul citează exemplele furnizate de conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz, etc.) și de cele de descoperire propriu-zisă (metodele care sunt enumerate pentru a constitui un exemplu sunt observarea independentă, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul etc.).

<sup>4</sup> *Ibidem.* În cazul metodelor heterostructurante, precum explicația, transformarea se produce prin altul, iar în cazul metodelor autostructurante, individul se transformă prin sine, ca în situația unor metode de tipul descoperirii, observației, exercițiului, etc.

învățământ folosite (uneori chiar abuziv<sup>1</sup>) în activitatea didactică<sup>2</sup>. Fie deductivă, fie inductivă, argumentația constituie suportul teoretic furnizat de metoda explicației, iar operațiile gândirii sunt solicitate, în mod necesar și complet<sup>3</sup>.

Indiferent de tipul lecției<sup>4</sup>, metoda explicației își dovedește utilitatea și nevoia. În activitatea noastră de predare a limbii române ca limbă străină<sup>5</sup>, am folosit explicația pentru a transmite<sup>6</sup> cunoștințe noi. Aceste cunoștințe se încadrează atât în domeniul lexicului, cât și în cel (generic denumit astfel) al gramaticii: fonetică, lexic, morfologie, sintaxă, etc. Explicația a fost folosită pentru a sublinia trăsăturile esențiale ale faptelor și fenomenelor care constituiau obiectul discuției, dar și pentru a sublinia mecanismele care dau naștere regulilor de formare a modurilor, timpurilor verbale, precum și alternanțele vocalice/consonantice care marchează

---

<sup>1</sup> Referitor la această folosire abuzivă a metodei explicației în procesul didactic, subliniem nevoia adaptării metodelor de învățământ la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor/studentilor.

<sup>2</sup> Unul dintre obiectivele pe care ar trebui, în opinia noastră, ca fiecare dascăl să-l urmărească, este stabilirea și înțelegerea corelațiilor existente între diversele discipline.

<sup>3</sup> Avem în vedere comparația, analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, etc.

<sup>4</sup> Cucuș, Constantin, *op. cit.*, p. 290.

<sup>5</sup> Situațiile concrete la care ne referim în prezentul articol se raportează la scurtele experiențe pe care le-am avut în predarea limbii române ca limbă străină studenților înmatriculați în anul pregătitor la Universitatea 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia în anii universitari 2015/2016 și 2016/2017.

<sup>6</sup> Avem în vedere lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe, denumită astfel de Constantin Cucuș, în lucrarea mai-sus citată.

acordul substantivelor cu adjectivele<sup>1</sup>. Metoda explicației a fost prezentă în lecțiile de formare de priceperi și deprinderi<sup>2</sup>, în măsura în care am aplicat o cale inductivă de transmitere de noi conținuturi. Astfel, pornind de la observații și constatări concrete, am formulat legi, concepte și teorii. În lecțiile de fixare și sistematizare a cunoștințelor, precum și în cele de verificare și apreciere a rezultatelor școlare, am îmbinat demersul inductiv cu cel deductiv, considerând că învățarea devine, astfel, eficientă și rapidă. Tipul lecției mixte (combinată) este cel care îmbină armonios metoda explicației cu alte metode de învățământ, în vederea obținerii performanțelor și a dobândirii deprinderilor așteptate, în strânsă legătură cu obiectivele formulate.

În vederea eficientizării explicației, am procedat frecvent și constant la divizarea colectivului de studenți în grupuri (de multe ori, micro-grupuri<sup>3</sup>) de lucru. Astfel, având permanent în vedere particularitățile fiecăruia dintre acestea, precum și nivelul de limbă atins de membrii săi,

---

<sup>1</sup> Moldoveanu Pologea, Mona, *Limba română pentru străini. Learn Romanian. Apprenez le Roumain*, ediția a II-a revizuită, București, Editura Cheiron, 2011, passim.

<sup>2</sup> Ne referim, în mod deosebit, la formarea deprinderilor articulatorii, ce intervin în pronunția corectă a unor sunete din inventarul fonetic al limbii române.

<sup>3</sup> Grupurile au fost formate de 8 până la 10 studenți, iar în formarea micro-grupurilor am plecat de la 3 și am ajuns la 5 studenți. Această împărțire nu a fost consecventă și regulată, ea a depins atât de prezența studenților la cursuri, cât și de motivația acestora și asiduitatea manifestată în învățarea limbii române.

sarcinile formulate în procesul de învățare au fost fie comune, fie diferențiate<sup>1</sup>.

Explicația a fost o metodă de învățământ folosită riguros și în activitățile de evaluare pe care le-am desfășurat cu studenții anului pregătitor de limbă română. Fie că ne-am referit la aprecierea rezultatelor obținute de studenți, fie că am avut în vedere măsurarea progreselor făcute de aceștia în învățare, fie că am valorizat competențele și deprinderile de exprimare orală/scrisă dobândite, am făcut apel la valențele educative ale explicației, punând în valoare etapele învățării care au fost parcurse. Atunci când activitățile de evaluare s-au desfășurat oral, explicația a intervenit în formularea nivelului atingerii obiectivelor propuse în secvența didactică parcursă, iar atunci când evaluarea s-a desfășurat în scris, pe lucrările studenților au fost formulate enunțuri explicative care justificau calificativul/nota acordate<sup>2</sup>.

Constatând numărul mare al situațiilor în care am folosit explicația în orele de limbă română ca limbă străină și ținând cont de varietatea acestora, suntem îndreptățiți să susținem valoarea intrinsecă a acestei metode de învățământ. Folosită cu precădere pentru informațiile transmise de profesor, explicația (cu varianta ei, explicația-model) se raportează întotdeauna la cunoștințele anterior dobândite de studenți și realizează,

---

<sup>1</sup> Exemplu de sarcină comună adresată membrilor grupului de nivel B1 conform CECRL: să redacteze textul unei scrisori în care să mulțumească pentru o invitație ce le-a fost adresată, declinand-o. Exemplu de sarcină diferențiată pentru membrii aceluiași grup: să descrie o persoană spunând de ce îi/nu îi place.

<sup>2</sup> Exemple de enunț explicativ: *Lipsesc formulele de adresare și încheiere a scrisorii. Formularea negației verbale totale este incorectă.*

implicit, o sinteză a acestora. Totodată, această metodă constituie un punct de pornire necesar și imposibil de evitat în formularea unor răspunsuri coerente care sunt așteptate de la studenți. Examinând multitudinea metodelor de învățământ și luând în considerare trăsăturile definitorii ale acestora, suntem în măsură să susținem prezența unor caracteristici ale explicației în rândul celor ce definesc toate celelalte metode. De exemplu, în situația în care nu putem folosi demonstrația ca metodă de învățământ, în activitățile didactice pe care le desfășurăm, putem recurge la substituirea acesteia cu explicația<sup>1</sup>.

Dacă este evidentă economia de timp pe care o facem în demersul nostru didactic prin folosirea explicației ca metodă de învățământ, nu trebuie să pierdem din vedere limitele acesteia. Referindu-ne la folosirea explicației de către dascăl, în scenariul didactic pe care acesta îl înfăptuiește în clasă, putem concluziona asupra orientării generale și eronate a actului educațional ce se realizează într-o singură direcție, anume de la profesor spre student. Prin urmare, uneori, studentul are o atitudine caracterizată prin pasivitate, acesta receptând doar cele oferite de profesor, fără a-i fi stimulate curiozitatea și/sau originalitatea<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Voiculescu, Elisabeta, *op. cit.*, passim.

<sup>2</sup> Metodele bazate pe acțiunea practică, precum și cele bazate pe cercetare presupun și totodată impun folosirea explicației. Astfel, de exemplu, pentru ca observația să fie eficientă, ea trebuie precedată de un episod explicativ, care să dirijeze și să orienteze atenția beneficiarului actului educațional, în direcția estimată de profesor a fi cea așteptată. În egală măsură, înainte de a apela la beneficiile oferite de jocul didactic (în toate materializările sale), este necesară o etapă

Judecând aspectele menționate mai-sus, considerăm că este necesară îmbinarea explicației cu alte metode de învățământ<sup>1</sup>. Prin urmare, considerăm că avantajele folosirii explicației în predare nu trebuie diminuate de neajunsurile proprii acestei metode<sup>2</sup> care caracterizează, de altfel, toate metodele expositive de învățământ<sup>3</sup>. În opinia noastră, actualmente, trecem printr-o perioadă de reconsiderare (și) a procesului de învățământ, ceea ce duce la renunțarea, cu prea multă ușurință, la ponderea ce era acordată metodelor bazate pe expunerea verbală și comunicarea orală<sup>4</sup>.

---

bazată exclusiv pe metoda explicației, care să expună etapele și regulile acestuia.

<sup>1</sup> Avem în vedere, cu precădere, metodele activ-participative. Aceste metode sunt cele care îl pun în centrul demersului didactic pe student, căruia i se oferă deschiderea de a descoperi singur ce ar trebui să învețe, participând nemijlocit la înfăptuirea demersului didactic, așa cum a fost schițat de profesor. Astfel, în opinia noastră, profesorul devine un mijlocitor, un mediator, un moderator ce nu poate lipsi din scenariul didactic imaginat, căci el completează și oferă informații suplimentare atunci când acestea sunt solicitate de studenți.

<sup>2</sup> Cf. Cerghit, Ioan, *op. cit.*, pp.71 – 85.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> Ne surprinde ușurința cu care sunt contestate, uneori chiar negate, virtuțile explicației, la care se renunță în favoarea unor metode ce ilustrează atitudini adesea exagerate. Este posibil, în opinia noastră, ca actualitatea acestora din urmă să se datoreze chiar noutății lor, având în vedere faptul că fundamentarea teoretică nu s-a realizat încă. Chiar dacă au fost fixate reperele teoretice între care se configurează aceste metode noi (aparent?) revoluționare, ele completează varietatea situațiilor în care explicația poate fi înlocuită cu o altă metodă, nicidecum nu sunt universal și permanent substituibile acesteia.

Modelul coerent de evoluție umană și de parcurs intelectual pe care profesorul îl furnizează studenților săi este susținut de folosirea explicației ca metodă de învățământ privilegiată de demersul didactic oferit. Aceasta favorizează spontaneitatea și creativitatea care intervin în ambele direcții în care se desfășoară actul educațional de la profesor la student și invers. În măsura în care explicația profesorului este una clară și relativ succintă, dacă aceasta oferă exemple ilustrative și convingătoare, în situația în care explicația oferă studenților deschidere și îi încurajează să pună întrebări, putem afirma că această metodă expozitivă de învățământ are calități evidente ce nu pot fi puse la îndoială de ancorarea în prezent, cu orice preț, a demersului didactic, implicit de o falsă nevoie de renunțare la toate metodele expozitive, privilegiind folosirea exclusivă a celor activ-participative.

În predarea limbii române studenților străini, una dintre condițiile eficientizării explicației este adecvarea registrului de limbă utilizat de profesor la nivelul celui de care fac dovadă studenții. Astfel, în opinia noastră, profesorul trebuie să-și construiască discursul în prealabil, făcând alegeri inspirate de amplitudinea vocabularului pe care studenții îl stăpânesc<sup>1</sup>. Pentru a se asigura că mesajul său ajunge la studenți, care îl înțeleg corect, profesorul ar trebui să marcheze trecerea de la o

---

<sup>1</sup> Se impune, astfel, o permanentă corespondență care trebuie realizată între uzul/abuzul metodelor expozitive și nivelurile competenței lingvistice, așa cum sunt ele definite de *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, document publicat de Consiliul Europei, în 2001.

idee la alta și prin accent, intonație<sup>1</sup> și prezența conectorilor verbali<sup>2</sup>. Tot în vederea eficientizării valențelor educativ-instructive ale explicației, se impune integrarea mijloacelor de învățământ în ansamblul factorilor determinanți ai succesului actului educațional. Astfel, acestea ar trebui alese ținând cont de funcția lor cognitivă, demonstrativă, formativă etc<sup>3</sup>.

Pentru a concluziona asupra celor afirmate mai sus, vom preciza un beneficiu și un deserviciu aduse de metoda explicației în predarea limbii române ca limbă străină, așa cum le-am înregistrat în activitatea noastră didactică. Astfel, având permanent în vedere încadrarea explicației în ansamblul metodelor centrate pe comunicarea orală, este evidentă flexibilitatea de care această metodă dă dovadă în totalitatea situațiilor când este folosită în actul educațional. Ea favorizează pe deplin spontaneitatea dascălului: astfel, adaptarea la factorii intrinseci și extrinseci ce caracterizează mediul și agenții actului educațional se face cu ușurință, chiar pe parcursul

---

<sup>1</sup> Cf. Cerghit, Ioan, *op. cit.* p. 82. Subliniem și importanța dicției, a menținerii unui contact vizual permanent în timpul demersului explicativ și a alternării episoadelor pur explicative cu cele de destindere.

<sup>2</sup> Avem în vedere, cu precădere, prezența conectorilor utilizați în argumentare: care surprind succesiunea (*în primul rând, în al doilea rând, etc, pe de o parte... pe de altă parte, în plus, de asemenea*), contrastul (*dar, însă, ci, în contrast cu, dimpotrivă*), comparația (*la fel cu, tot așa ca, în comparație cu, în mod asemănător*), concluzia (*decî, așa, prin urmare, în concluzie, în consecință, la urma urmelor*) etc.

<sup>3</sup> Cf. Aldea, Delia, cap. 4, « Mijloacele de învățământ » în Voiculescu, Florea et alli, *Pedagogie*, partea a doua, « Teoria și tehnologia procesului de învățământ », curs universitar, Tipografia Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, Alba Iulia, 2001, pp. 167 – 177.

desfășurării activităților educative, pe baza răspunsurilor primite. Principalul aspect ce comportă conotații cu o componentă (relativ) negativă este propriu metodelor expositive, în ansamblul lor: el presupune existența unei tendințe ce antrenează eliminarea experienței personale și favorizarea memorizării.

Conform propriilor noastre constatări și celor înregistrate de lucrările de referință pe care le-am consultat în vederea redactării articolului de față, suntem în măsură să afirmăm că eficientizarea activității didactice impune o îmbinare armonioasă a metodelor de învățământ. Fără îndoială, explicația este proprie predării tradiționale a cunoștințelor<sup>1</sup> și ea nu poate lipsi nici din abordarea actuală<sup>2</sup> a acestui demers didactic. Astfel, este important de subliniat componenta explicativă existentă în toate celelalte metode de învățământ<sup>3</sup> și exploatarea acesteia în vederea realizării obiectivelor și a atingerii competențelor propuse.

Pentru atingerea obiectivelor propuse în activitatea noastră didactică destinată predării limbii române ca limbă străină, am avut în vedere, neîntrerupt și cu precădere, adaptarea cunoștințelor și informațiilor furnizate prin explicațiile oferite destinatarilor actului nostru educațional, la nivelul de limbă română al

---

<sup>1</sup> Avem în vedere învățarea prin intermediul cuvintelor (ca simboluri ale conceptelor), ce are loc într-un cadru instituțional clar definit și se încadrează într-un interval temporal bine precizat.

<sup>2</sup> Ne referim la întâietatea acordată metodelor activ-participative, în dauna celor expositive.

<sup>3</sup> Cerghit, Ioan, *op. cit.* pp. 72 – 79. Lectura, jocul didactic, exercițiul, experimentul, proiectul, conversația euristică, etc. sunt metode de învățământ care au o componentă explicativă evidentă.

publicului nostru. Trebuie, astfel, menționat că acesta din urmă a fost atestat în urma examenelor susținute și promovate de studenții străini în calendarul formării competențelor vizate prin programul de studii «Limba română ca limbă străină»<sup>1</sup>, desfășurat la Universitatea 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia.

Activitățile didactice pe care le-am desfășurat, în anii trecuți, predând limba română studenților din anul pregătitor, ne-au prilejuit formularea unor premise de la care estimăm că trebuie să pornim în demersul nostru viitor și în atingerea obiectivelor stabilite în învățare. Astfel, subliniem importanța exploatării aspectelor participative ce sunt părți componente ale metodelor expositive, indisolubil legate de acestea, prin însăși definiția lor. Cum explicația este, prin statutul său intrinsec, o metodă bazată, în principal, pe expunerea unidirecționată a definițiilor/ legilor/ mecanismelor/etc., estimăm că activizarea colectivului de studenți poate și trebuie făcută de profesor. Acesta din urmă va păstra o legătură permanentă cu colectivul de studenți, pentru a înregistra progresele lor și a le integra în ansamblul cunoștințelor, deprinderilor și competențelor deja dobândite. De altfel, pentru eficientizarea explicației, surprinderea permanentă a legăturilor existente între cunoștințele anterioare și cele actuale, între deprinderile și competențele anterior dobândite și cele ce fac obiectul acțiunilor întreprinse de noi, se impun a fi avute

---

<sup>1</sup> Conform informațiilor care sunt postate pe pagina de Internet a instituției menționate, programul de studii este atestat de ministerul român al Educației și Cercetării, fiind recunoscut în toate țările membre ale Uniunii Europene. (informația a fost preluată în 5 august 2017, de pe site-ul [www.uab.ro](http://www.uab.ro)).

permanent în vedere. Rezultatul acestui proces (mai mult sau mai puțin îndelungat) depinde și de înțâietatea acordată concretizării, în dauna abstractizării, folosite în strategia didactică inductivă sau deductivă, ce caracterizează procesul educațional în speță.

Deoarece însușirea elementelor ce formează lexicul unei limbi constituie un material lingvistic fără de care vorbirea într-o limbă străină nu este posibilă, predarea și învățarea vocabularului reprezintă o parte importantă a însușirii oricărei limbi străine. Această situație, prin urmare, caracterizează și cazul particular pe care l-am luat în discuție în prezentul articol privind învățarea limbii române ca limbă străină, într-un cadru instituțional, în speță în cadrul unui program de studii universitare. Parcurgând toate etapele învățării presupuse de programul de studii descris mai sus, suntem în măsură să concluzionăm: atâta vreme cât studenții nu posedă o cantitate oarecare de cuvinte<sup>1</sup>, ei nu se pot exprima coerent și cursiv în limba română, iar motivația învățării nu este evidentă<sup>2</sup>.

Dintre metodele de învățământ folosite în activitățile didactice pe care le-am desfășurat, metodele expositive ni se par eficiente, în măsura în care nu se face apel, exclusiv, la acestea. Explicația are, fără îndoială, virtuți evidente și de neînlocuit, dar folosirea sa excesivă în activitățile didactice riscă să plictisească și să rupă

---

<sup>1</sup> Roman, Dorina, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare, 1994, p.87.

<sup>2</sup> Telea, Coralia, *Sur la motivation de l'apprentissage du roumain comme langue étrangère* în «JOLIE Journal of Linguistics and Intercultural Education», nr. 9, vol. I, Alba Iulia, 2016, pp. 123 – 137.

contactul creat între cei doi agenți ai învățării. Prin urmare, optăm pentru folosirea cu moderație a explicației, care ar trebui să fie întotdeauna combinată cu alte metode.

## BIBLIOGRAFIE

### CĂRȚI

- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.
- Moldoveanu Pologea, Mona, *Limba română pentru străini. Learn Romanian. Apprenez le Roumain*, ediția a II-a revizuită, București, Editura Cheiron, 2011.
- Roman, Dorina, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare, 1994.
- Voiculescu, Elisabeta, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba Iulia, 2002.
- Voiculescu, Florea et alli, *Pedagogie. Teoria și tehnologia procesului de învățământ*, partea a doua, curs universitar, Universitatea 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, 2001.

### CAPITOLE ÎN CĂRȚI

- Aldea, Delia, cap. 4, « Mijloacele de învățământ » în Voiculescu, Florea et alli, *Pedagogie. Teoria și tehnologia procesului de învățământ*, partea a doua, curs universitar, Tipografia Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, Alba Iulia, 2001, pp. 167-177.

Petrovan, Ramona, cap. 3, «Mijloacele de învățământ» în Voiculescu, Florea et alli, *Pedagogie*, partea a doua, «Teoria și tehnologia procesului de învățământ», curs universitar, Tipografia Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, Alba Iulia, 2001, pp. 93-166.

Voiculescu, Elisabeta, cap. 6, «Evaluarea în procesul de învățământ» în Voiculescu, Florea et alli, *Pedagogie*, partea a doua, «Teoria și tehnologia procesului de învățământ», curs universitar, Tipografia Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, Alba Iulia, 2001, pp. 227-315.

#### ARTICOLE

Telea, Coralia, *Sur la motivation de l'apprentissage du roumain comme langue étrangère* în «JoLIE Journal of Linguistics and Intercultural Education », nr. 9, vol. I, Alba Iulia, 2016, pp. 123 – 137

## LIMBA ROMÂNĂ ÎN RITM DE MUZICĂ DANCE ȘI HIP-HOP

Georgeta Orian

Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia

### REZUMAT

Lucrarea urmărește să ofere câteva exemple de exerciții de învățare a limbii române prin muzică, pentru cursuri practice, verificate alături de studenți Erasmus *incoming* sau de studenți din anul pregătitor, provenind din țări ca Polonia, Turcia, India, Siria, Palestina, Iordania, de nivel A1-A2, în Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, ori alături de studenți din Polonia, nivel B1-B2 sau chiar C1-C2, în cadrul Lectoratului de limba română de la Universitatea „Adam Mickiewicz” din Poznań. În contexte informale, învățarea poate fi mai plăcută și mai profitabilă. Este binecunoscut faptul că învățarea prin descoperire, dintre toate tipurile de învățare, asigură achizițiile cele mai durabile. Alături de suportul teoretic, dobândit în cadrul cursurilor de gramatică sau de cultură și civilizație, studenții au șansa unor activități în care să valorifice unele achiziții teoretice și, cu ajutorul muzicii, să asimileze o serie de fapte de limbă actuale.

### CUVINTE-CHEIE

context informal, muzică pop, dance și hip-hop, achiziții lingvistice

---

## PREAMBUL

Cu privire la predarea unei limbi ca limbă străină, autorul Louis Porcher<sup>1</sup> utilizează termenul de „descentrare”, înțelegând prin aceasta adoptarea „centrării” Celuilalt, căruia îi înveți limba, deci modificarea percepției asupra propriului „centru” lingvistic. Așa cum arătam în alte studii și articole pe aceeași temă<sup>2</sup>, este esențial felul în care este percepută limba pe care vrem să o predăm (cu simpatie sau cu ostilitate, în funcție de contexte culturale sau evenimente geo-politice recente sau nu), dar contează foarte mult și gradul de dificultate al limbii („învățabilitatea”!) și „darul” de a învăța limbi străine pe care îl au sau nu studenții noștri. În funcție de cât de bine își stăpânește un subiect limba maternă, va putea să o transmită mai departe, ca paradigmă lingvistică nouă, *străină* deci, unor *străini*. De aici decurge și necesitatea gestionării demersului educațional, din punctul de vedere terminologic, structural etc., în funcție și de alte variabile,

---

<sup>1</sup> Louis Porcher, *L'Enseignement des langues étrangères*, Hachette Éducation, 2004.

<sup>2</sup> Georgeta Orian, *Aspecte privind predarea limbii materne ca limbă străină*, în vol. *Studiile românești în lume în 2007 / Romanian Studies around the World* (coordonator Marina Cap-Bun), București, Editura Cartea Universitară, 2007, pp. 251-259; Georgeta Orian, Emilia Ivancu, *Minoritatea lingvistică generată de motive didactic-profesionale sau „Români pe cont propriu”*, în vol. *Români majoritari / Români minoritari: interferențe și coabitări lingvistice, literare și etnologice*, editat de Academia Română, Institutul de filologie română „A. Philippide”, volum îngrijit de Luminița Botoșineanu, Elena Dănilă, Cecilia Holban, Ofelia Ichim, Iași, Editura Alfa, 2007, pp. 773-779; Georgeta Orian, Emilia Ivancu, *Călător cu și prin limba română – Lectoratul de limba română în străinătate între tradiție și evoluție*, în vol. *Festschrift. Mircea Braga – 70*, volum coordonat de Gabriela Chiciudean și Cristina Vănoagă Pop, Sibiu, Editura Imago, 2010, pp. 244-258.

cum ar fi: tipul de societate căreia ne adresăm (una în care bilingvismul sau plurilingvismul e ceva firesc, sau, ideal, există o politică educațională favorabilă învățării limbilor străine, ori, dimpotrivă, o societate în care limba națională este considerată suficientă sau, mai rău, nativii respectivi consideră că *ceilalți, străinii*, ar trebui să le învețe limba, având orgoliul vorbitorilor unei limbi de circulație internațională).

În cazul celui care predă (sau chiar în cazul celui care învață) o limbă străină, contribuția limbii materne la însușirea unei a doua limbi / a unei limbi străine nu se situează în mod necesar în planul conținuturilor sau al cantității informațiilor, ci în planul stăpânirii unor instrumente de lucru, al operării cu acestea în cele mai diverse situații lingvistice. Când predai/înveți o limbă străină, *interculturalul* este în joc, și nu *internaționalul*, iar unul dintre „codurile” cu largă aplicabilitate de ambele părți ale catedrei rămâne muzica, alături de artă, modă, gastronomie, film etc.

Genurile muzicale pop, dance și hip-hop reprezintă un mod accesibil și plăcut de a „preda” fapte de limbă unor tineri care nu au ieșit de mult timp din adolescență. Fiind „asediați” din toate părțile de fonduri muzicale dintre cele mai diverse (petreceri, muzică de fundal în mall sau în orice spațiu comercial, în cafenea sau în club, la radio sau pe internet, rețele de socializare etc.), subiecții sunt astfel expuși unor „formule” pe care, vrând-nevrând, le memorează. Muzica dance, pop sau hip-hop propune, de cele mai multe ori, versuri simple, scurte, cu un mesaj care poate fi ușor înțeles și cu un refren care se repetă de atâtea ori încât, până la finalul melodiei, poate fi reținut

fără eforturi prea mari. Dacă toate acestea se întâmplă pe o linie melodică ușor de reținut și de fredonat (adică avem de-a face cu un „hit”), atunci calea către tânărul străin care învață limba română e pe jumătate asigurată. De bună seamă, subiecte ca iubirea, familia, prietenia, succesul, destinul, problemele sociale ș.a. sunt subiecte care vor interesa întotdeauna un tânăr sau chiar un adult care nu e copleșit foarte tare de vârsta și experiența sa, dând astfel șansa de a-i aduce informație nouă și unor experiențe ludice.

#### EXEMPLE

Propunem în continuare câteva tipuri de exerciții/activități, verificate în practică alături de studenți Erasmus *incoming* sau de studenți din anul pregătitor, provenind din țări ca Polonia, Turcia, India, Siria, Palestina, Iordania, de nivel A1-A2, în Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, sau alături de studenți din Polonia, nivel B1-B2 sau chiar C1-C2, în cadrul lectoratului de limba română de la Universitatea „Adam Mickiewicz” din Poznań.

#### ACTIVITATEA 1

Exercițiul propune o activitate de *listening* și conversație, structurată pe câteva etape:

- a) vizionarea videoclipului și ascultarea melodiei *Un minut* (trupa Hi-Q) (Anexa 1) fără vreun suport scris în față; o primă discuție, purtată în limba engleză, poate stabili că simpaticile personaje cântă despre o poveste de iubire;
- b) ascultarea melodiei cu textul lacunar în față, pentru a se încerca completarea cât mai multor spații punctate;

Test de 1 minut:

Scrieți 5 cuvinte noi:.....

c) verificarea cu textul integral (timp în care studenții deja fredonează refrenul)

d) exerciții cu structurile:

*Mai vreau* .....

*Aș mai vrea* .....

*Știu că* .....

și introducerea în noi contexte a unor cuvinte ca *inimă, suflet, sărut, te iubesc*.

## ACTIVITATEA 2

Exercițiul propune o activitate de *listening* și de conversație, punctul de plecare fiind vizionarea videoclipului melodiei *Vreau să te...* (trupa Maxim) (Anexa 2), care prezintă un grup de tineri, băieți și fete, în drum spre mare, într-un soi de aventură de vacanță.

a) O discuție de captare a atenției se poate desfășura în termeni foarte simpli, care să-i ajute pe cursanți să utilizeze noțiuni de vocabular pe care le stăpânesc deja, acest lucru contribuind și la creșterea încrederii în sine.

Câți tineri sunt în imagine? .....

Cum se numește mașina pe o conduc?.....

Unde merg?.....

Care este cel mai simpatic? .....

Care este fata cea mai frumoasă? Descrieți-o.....

Încercați să dați un nume fiecărui tânăr.....

b) Imaginați-vă că sunteți unul dintre băieții / una dintre fetele din imagine. Formulați două întrebări pentru cei din grup.

c) ascultarea melodiei cu textul lacunar în față, pentru a se încerca completarea cât mai multor spații punctate;

Test de 1 minut:

Scrieți 5 cuvinte noi:.....

d) verificarea cu textul integral

e) alcătuirea unor enunțuri cu structurile:

*Nu e târziu să.....*

*Vreau să.....*

*Nu am putut să.....*

*Trebuie să-ți spun că.....*

*Mi-aș dori să.....*

f) recunoașterea verbelor la imperfect (vedeam, eram, fugeai, fugea, spuneam, spuneai, zâmbeam, roșeam)

#### OBSERVAȚIE

„Avantajele” acestor melodii simple stau în repetitivitatea unor formule și în alternarea liniei melodice de la refren (din care se rețin ușor propoziții de genul „Inima mea a rămas la tine”, „Sufletul meu plânge după tine”, „Să mă ajute cineva”) cu versurile vorbite ale strofelor, cu o dicție destul de bună, astfel încât cuvintele se înțeleg

bine, iar studenții pot avea satisfacția de a completa cât mai multe spații și de a identifica multe cuvinte noi. Ca în cazul altor melodii cu refren repetat de suficiente ori, rămân formule, utile, după cum, de altfel, au constatat și studenții noștri, într-o mulțime de situații.

### ACTIVITATEA 3

Această activitate de *listening* și conversație apelează deja la un nivel de limbă ușor mai avansat decât cele două prezentate anterior. Se are în vedere vizionarea videoclipului melodiei *Acasă* (Smiley) (Anexa 3), mesajul piesei fiind de data aceasta mai profund, problemele de vocabular fiind mai multe și mai provocatoare, la fel și cele de gramatică (abundența verbelor la conjunctiv). Obișnuita discuție pe marginea videoclipului poate fi lăsată pentru finalul activității, astfel încât mesajul piesei să fie deja înțeles.

- a) ascultarea melodiei cu textul lacunar în față, pentru completarea spațiilor punctate;
- b) verificarea cu textul integral și identificarea unor cuvinte și expresii noi; introducerea acestora în contexte diferite (exemple: semn de întrebare, s-o las baltă, plăcere/ durere, un oarecare, cât se cuvine etc.)
- c) identificarea unor situații de polisemantism (m-am născut, trăiesc și-o să mor; trăiesc în Alba Iulia; bunicul a trăit 90 de ani; trăiesc bine ș.a.);
- d) identificarea verbelor la conjunctiv și utilizarea lor în noi contexte (să fiu, să râd, să visez, să cânt, să nu uit, să mă-ntorc, să rămân, să mă bucur, să beau, să stau, să iubesc, să gust, să trec, să plec) și în structuri de tipul

*vreau / aș vrea / doresc / aș dori / te rog / îmi vine +  
conjunctiv;*

e) discuții pornind de la expresiile

*povestea mea-i ca toate celelalte*

*voi fi judecat după fapte*

*nu vreau să fiu un oarecare*

*viața oferă doar celui care cere*

*vreau să mă bucur de viață*

*în viață nu există: „Nu pot!”*

Se cuvine menționat aici că a fost una dintre cele mai emoționante activități de acest fel, iar până la sfârșitul cursului gradul de implicare emoțională a crescut direct proporțional cu accesul la text, astfel încât, la final, dorul de (a)casă și-a spus cuvântul.

#### ACTIVITATEA 4

Inconfundabilul Florian Pittiș, recitând textul de mai jos, poate oferi lectorului de limba română un bun prilej pentru un curs practic dinamic, interactiv și, de ce nu, amuzant. Textul nu pune probleme mari de vocabular, este un bun exercițiu de dicție și de fonetică, iar răsetele din final destind atmosfera, astfel încât exercițiile de gramatică și de redactare pot fi mai ușor rezolvate.

*Puterea obișnuinței (fabulă)*

Într-o zi, la o stână a venit un lup și-a mâncat o oaie.

Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

A doua zi, alt lup a venit și-a mâncat o oaie.

Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

A treia zi, alt lup a venit și-a mâncat o oaie.

Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

A patra zi, alt lup a venit și-a mâncat o oaie.

Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

A cincea zi, alt lup a venit și-a mâncat o oaie.

Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

A șasea zi, o oaie a mâncat o oaie.

Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

(I. Dogar Marinescu)

(în lectura lui Florian Pittiș,

de pe albumul Pasărea Colibri, *În căutarea cuibului pierdut*)

1. Alcătuiți enunțuri cu următoarele cuvinte / expresii: *spre seară, la (o) stână, cioban, într-o zi, a șasea zi, a pleca, a (se) întoarce, putere, obișnuință.*
2. Conjuțați la prezent verbele: *a veni, a mânca, a lua, a pleca, a se întoarce.*
3. Redactați un scurt text (5-10 rânduri) despre *Puterea obișnuinței*, bazat pe experiența personală.

## ACTIVITATEA 5

Muzica hip-hop are marea calitate de a fi „vorbită”, ritmată și rimată, astfel încât poate reprezenta o sursă bogată pentru noi achiziții de vocabular (uneori, chiar din zona *slang*, cuvinte și expresii licențioase). Este cunoscut faptul că textele hip-hop au un puternic mesaj social, vin „la pachet” cu o atitudine de revoltă (care se manifestă și lexical) și cu un stil vestimentar pe care unii tineri îl preferă. Activitatea pe care o propunem este construită în jurul piesei *Mari români* (trupa Paraziții) (Anexa 4), necesită nivelul C1-C2 și a fost luată cu studenții filologi de la specializarea Română a Universității „Adam Mickiewicz” din Poznań, Polonia.

După obișnuita „lectură de descoperire” a textului, pe muzică, au fost posibile discuții despre realități asemănătoare din cele două țări, România și Polonia, despre probleme sociale sau despre campania „Mari români” care a provocat o adevărată mișcare națională de identificare a valorilor din diverse domenii. Feed-back-ul a fost, în acest caz, un eseu de 2-3 pagini despre alegerea modelelor în viață, iar textele scrise de studenți au fost serioase și profunde.

## CONCLUZII

Cursurile „tradiționale” de limbă română pentru străini oferă un mare avantaj, cel al comodității: totul este conceput și prezentat în mod gradat, logic, succesiv, cuprinzând toate componentele limbii (fonetică, vocabular, gramatică, secvențe de comunicare) și utilizând practicile de tipul *pattern drills*, a căror importanță nu o negăm, dimpotrivă, ele asigurând niște reflexe fără de care asimilarea nu ar fi completă. Totuși,

„confruntarea” cu materiale „originale”, autentice (ca, de exemplu, presă, muzică, interviuri, filme, texte literare, broșuri, reclame, albume de artă, sau simpla conversație cu un nativ) demonstrează că totul e să nu ambiționeze nimeni, nici transmițătorul, nici receptorul, să explice / asimileze *tot*, și că un real câștig este să ajungă la *idee*, la *sens*. Exhaustivitatea e, așadar, un pericol, care poate fi evitat prin folosirea alternativă a metodelor „tradiționale” cu cele „neconvenționale”, dar pe care studenții par să le agreeze mai mult.

Exemplele pe care le-am oferit au încercat să urmărească traiectoria simplu → complex, pentru nivelul A1-A2 (activitățile 1 și 2), B1-B2 (activitățile 3 și 4) și C1-C2 (activitatea 5) și să confirme faptul că în contexte informale învățarea poate fi mai plăcută și, uneori, mai cu folos (măcar lexical). Este binecunoscut faptul că învățarea prin descoperire, dintre toate tipurile de învățare, asigură achizițiile cele mai durabile. Alături de suportul teoretic, dobândit în cadrul cursurilor de gramatică sau de cultură și civilizație, studenții care au învățat Limba română ca limbă străină au avut șansa unor activități ludice/„neserioase” în care să valorifice unele achiziții teoretice și, mai ales, să petreacă niște ore într-un mod plăcut, iar la sfârșitul acestora să aibă și un bagaj lingvistic mai bogat.

Aserțiunea „*interculturalul* este în joc, și nu *internaționalul*” de la începutul acestei lucrări se susține, muzica fiind un limbaj care trece dincolo de barierele lingvistice, într-un loc în care descoperim că avem gusturi și pasiuni comune, doruri, frici, modele, iubiri pe care le putem exprima și în limba *celuilalt*.

BIBLIOGRAFIE

- Gilles Ferréol, Guy Jucquois (volum coordonat de), *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale*, traducere de Nadia Farcaș, Polirom, 2005
- Lancelot Hogben, *The Mother Tongue, in quiz and colour*, London, Secker & Warburg, 1964.
- Emilia Ivancu, Georgeta Orian, *Minoritatea lingvistică generată de motive didactic-profesionale sau „Români pe cont propriu”*, în vol. *Români majoritari / Români minoritari: interferențe și coabitări lingvistice, literare și etnologice*, editat de Academia Română, Institutul de filologie română „A. Philippide”, volum îngrijit de Luminița Botoșineanu, Elena Dănilă, Cecilia Holban, Ofelia Ichim, Iași, Editura Alfa, 2007, pp. 773-779.
- Georgeta Orian, *Aspecte privind predarea limbii materne ca limbă străină*, în vol. *Studiile românești în lume în 2007 / Romanian Studies around the World* (coordonator Marina Cap-Bun), București, Editura Cartea Universitară, 2007, pp. 251-259.
- Georgeta Orian, Emilia Ivancu, *Călător cu și prin limba română – Lectoratul de limba română în străinătate între tradiție și evoluție*, în vol. *Festschrift. Mircea Braga – 70*, volum coordonat de Gabriela Chiciudean și Cristina Vănoagă Pop, Sibiu, Editura Imago, 2010, pp. 244-258.
- Louis Porcher, *L'Enseignement des langues étrangères*, Hachette Éducation, 2004.
- Jim Wingate, *Getting Beginners to Talk*, Prentice Hall International (UK) Ltd, 1993.

## Anexa 1

### Completați spațiile punctate

### Text de verificare

Inima .....

Și mai vreau.....

Doar atât, nu mai .....,

Știu ..... mâine vei pleca

Și mai ..... un minut,

Doar atât, ..... mai mult,

Vei pleca

Inima mea...

Și mai vreau un minut

Doar atât, nu mai mult,

Știu că mâine vei pleca

Și mai vreau un minut,

Doar atât, nu mai mult,

Vei pleca...

Mai vreau .....un minut,

..... vreau doar un minut.

Să-ți ..... că te iubesc,

..... știu că te-am pierdut.

Mai vreau doar un .....,

mai vreau doar un sărut.

Dar nu mai e .....

și știu că te-am .....

Mai vreau doar un minut,

mai vreau doar un minut.

Să-ți spun că te iubesc,

dar știu că te-am pierdut.

Mai vreau doar un sărut,

mai vreau doar un sărut.

Dar nu mai e nimic

și știu că te-am pierdut.

Și ..... un minut

Doar atât, .....,

Știu că ..... vei pleca

Și mai vreau un minut,

Doar atât, nu mai mult,

Vei pleca

Și mai vreau un minut

Doar atât, nu mai mult,

Știu că mâine vei pleca...

Și mai vreau un minut,

Doar atât, nu mai mult,

Vei pleca...

Inima mea .....,

a rămas la tine.

Sufletul meu plânge .....,

plânge după .....

..... mea a rămas,

a rămas la tine.

Sufletul ..... plânge iar,

Inima mea a rămas,

a rămas la tine.

Sufletul meu plânge iar,

plânge după tine.

Inima mea a rămas,

a rămas la tine.

Sufletul meu plânge iar,

plânge ..... tine.

Și mai vreau un minut  
Doar atât, nu mai mult,  
Știu că mâine vei pleca  
Și mai vreau un minut,  
Doar atât, nu mai mult,  
Vei pleca

Aș mai ..... doar un minut  
Să te mai strâng la pieptul .....  
Chiar dacă ..... vei pleca  
Vei fi cu mine .....  
Aș mai vrea doar un .....  
Să fie .....ca la început  
Iar dacă tu vei pleca  
Rămâne ..... pierdut.

Inima mea

Inima mea a rămas,  
a rămas la tine.  
Sufletul meu plânge iar,  
plânge după tine.  
Inima ..... a rămas,  
a rămas la .....  
Sufletul meu ..... iar,  
plânge după tine.

Și mai vreau un minut  
Doar ....., nu mai mult,  
Știu că mâine vei pleca...  
Și mai vreau un minut,  
Doar atât. nu mai mult.  
Vei .....

plânge după tine.

Și mai vreau un minut  
Doar atât, nu mai mult,  
Știu că mâine vei pleca...  
Și mai vreau un minut,  
Doar atât, nu mai mult,  
Vei pleca...

Aș mai vrea doar un  
minut  
Să te mai strâng la pieptul  
meu.  
Chiar dacă tu vei pleca  
Vei fi cu mine mereu.  
Aș mai vrea doar un sărut  
Să fie iar ca la început  
Iar dacă tu vei pleca  
Rămâne totul pierdut.

Inima mea...

Inima mea a rămas,  
a rămas la tine.  
Sufletul meu plânge iar,  
plânge după tine.  
Inima mea a rămas,  
a rămas la tine.  
Sufletul meu plânge iar,  
plânge după tine.

Și mai vreau un minut  
Doar atât, nu mai mult,  
Știu că mâine vei pleca...  
Și mai vreau un minut,

Inima mea a rămas,  
a ..... la tine.  
Sufletul meu plânge iar,  
plânge după tine.  
Inima mea a rămas,  
a rămas la tine.  
Sufletul meu plânge iar,  
plânge ..... tine.

Doar atât. nu mai mult.  
Vei pleca...

Inima mea a rămas,  
a rămas la tine.  
Sufletul meu plânge iar,  
plânge după tine.  
Inima mea a rămas,  
a rămas la tine.  
Sufletul meu plânge iar,  
plânge după tine.

## Anexa 2

### Completați spațiile punctate

Când te vedeam (prin liceu)  
.....fugea (în pieptul  
meu)  
Eu spuneam ....., tu spuneai  
.....  
Și cu ea fugeai și tu  
Eram tot ..... (amândoi)  
Dar ..... (vreodată noi)  
Dar nici ..... târziu nu e  
Ca să-ți spun, să știi .....

Inima..... a stat,  
Te-a așteptat...

Viața asta este nu-știu-ce,  
Dar eu ..... să te...  
Să te aprind și să nu te mai sting  
Și apoi mai vreau deseară să-ți

### Text de verificare

Când te vedeam (prin  
liceu)  
Inima fugea (în pieptul  
meu)  
Eu spuneam da, tu  
spuneai nu  
Și cu ea fugeai și tu  
Eram tot timpul  
(amândoi)  
Dar nu am fost (vreodată  
noi)  
Dar nici acum târziu nu e  
Ca să-ți spun, să știi de ce

Inima mea a stat,  
Te-a așteptat...  
Viața asta este nu-știu-ce,

dau	Dar eu vreau să te...
Să-ți dau ..... pentru	Să te aprind și să nu te
început	mai sting
Când eu zâmbeam (tu roșeai)	Și apoi mai vreau deseară
Când eu roșeam (tu zâmbeai)	să-ți dau
Nu ..... nimic să-	Să-ți dau un sărut pentru
ți spun	început
Uite că am curaj.....	Când eu zâmbeam (tu
..... să-ți spun (orice ar fi)	roșeai)
Că eu te plac (și vreau .....)	Când eu roșeam (tu
O altă „ea” ca tine nu-i	zâmbeai)
Și mi-aș dori .....să-mi	Nu am putut nimic să-ți
spui	spun
Inima mea .....,	Uite că am curaj acum.
Te-a așteptat	Trebuie să-ți spun (orice
Viața asta este .....,	ar fi)
Dar eu vreau să te...	Că eu te plac (și vreau să
Să te aprind și să nu te mai sting	știi)
Și apoi mai vreau .....	O altă „ea” ca tine nu-i
să-ți dau	Și mi-aș dori la fel să-mi
Să-ți dau un sărut .....	spui
Tu reușești să îmi răpești liniștea,	Inima mea a stat,
..... mea	Te-a așteptat
Da, da, fericirea .....	Viața asta este nu-știu-ce,
Eu... Ea...	Dar eu vreau să te...
Tot aici, dar n-am lipici	Să te aprind și să nu te
Ea nu mă vrea, se ține așa	mai sting
Să m-ajute .....	Și apoi mai vreau deseară
..... cineva	să-ți dau
Să m-ajute cineva	Să-ți dau un sărut pentru
	început

Tot aici, dar n-am lipici  
Să mă ajute...

Viața asta este.....,  
Dar .....  
Să te aprind și să nu te mai sting  
Și apoi .....  
Să-ți dau .....

Tu reușești să îmi răpești  
liniștea, fericirea mea  
Da, da, fericirea mea

Eu... Ea...  
Tot aici, dar n-am lipici  
Ea nu mă vrea, se ține așa  
Să m-ajute cineva  
Să m-ajute cineva  
Să m-ajute cineva  
Tot aici, dar n-am lipici  
Să mă ajute...

Viața asta este nu știu ce,  
Dar eu vreau să te...  
Să te aprind și să nu te  
mai sting  
Și apoi mai vreau deseară  
să-ți dau  
Să-ți dau un sărut pentru  
început

### Anexa 3

#### Completați spațiile punctate

Poți spune că sunt doar .....  
Că ..... mea-i ca toate  
celelalte,  
M-am născut, ..... și-o să  
mor  
Și voi fi judecat după .....  
Dar sigur am ..... meu,  
Nu am niciun semn de

#### Text de verificare

Poți spune că sunt doar  
un om  
Că povestea mea-i ca  
toate celelalte,  
M-am născut, trăiesc și-o  
să mor  
Și voi fi judecat după  
fapte.

.....

Câteodată e greu să fiu eu,  
Dar nu vreau să fiu un  
.....

Vreau ....., să visez și să râd  
Să nu uit să mă joc  
.....

Și-atunci când în lume voi pleca,  
Să nu uit să mă-ntorc  
..... [2x]

Și-atâta timp cât mai respir  
Vreau să rămân .....  
..... să mă bucur de  
viață

Că nu se știe când mai vin,  
Vreau..... cât se  
cuvine,  
Să stau cu cine vine,  
Să-mi iubesc ..... așa cum  
mă iubesc pe mine.  
Vreau să gust din plăcere,  
Să trec peste .....  
Știi că ..... oferă doar  
celui care cere,  
Celui care cere.

Și-mi vine câteodată  
.....,  
S-o las baltă de tot...  
Dar atunci îmi amintesc că în  
viață.....:

„Nu pot!”

Dar sigur am drumul meu,  
Nu am niciun semn de  
întrebare.

Câteodată e greu să fiu eu,  
Dar nu vreau să fiu un  
oarecare.

Vreau să cânt, să visez și  
să râd  
Să nu uit să mă joc  
câteodată.

Și-atunci când în lume voi  
pleca,  
Să nu uit să mă-ntorc  
acasă. [2x]

Și-atâta timp cât mai  
respir  
Vreau să rămân copil,  
Vreau să mă bucur de  
viață  
Că nu se știe când mai  
vin,  
Vreau să beau cât se  
cuvine,  
Să stau cu cine vine,  
Să-mi iubesc prietenii așa  
cum mă iubesc pe mine.  
Vreau să gust din plăcere,  
Să trec peste durere  
Știi că viața oferă doar  
celui care cere,  
Celui care cere.

Și-mi vine câteodată să

Vreau să cânt, ..... și să râd Să nu uit ..... câteodată. Și-atunci când în lume voi pleca, ..... să mă-ntorc acasă.	plec, S-o las baltă de tot... Dar atunci îmi amintesc că în viață nu există: „Nu pot!” Vreau să cânt, să visez și să râd Să nu uit să mă joc câteodată. Și-atunci când în lume voi pleca, Să nu uit să mă-ntorc acasă.
Și-mi vine ..... să plec, S-o las baltă de tot... Dar atunci îmi amintesc că în viață nu există:.....	Și-mi vine câteodată să plec, S-o las baltă de tot... Dar atunci îmi amintesc că în viață nu există: „Nu pot!” Vreau să cânt, să visez și să râd Să nu uit să mă joc câteodată. Și-atunci când în lume voi pleca, Să nu uit să mă-ntorc acasă. [x3]
Vreau să cânt, să visez și ..... Să nu uit să mă joc câteodată. Și-atunci când în lume ....., Să nu uit ..... acasă. [x3]	Și-mi vine câteodată să plec, S-o las baltă de tot... Dar atunci îmi amintesc că în viață nu există: „Nu pot!” Vreau să cânt, să visez și să râd Să nu uit să mă joc câteodată. Și-atunci când în lume voi pleca, Să nu uit să mă-ntorc acasă. [x3]

#### Anexa 4

**Completați spațiile punctate**      **Text de verificare**

Ascultă...

E o țară-n care.....

Te provoc să recunoști adevărata  
valoare.

E vorba de putere, advertising și  
.....

Faptele, nu vorbele,.....

Am putea să ridicăm milioane de  
statui,

Putem să ridicăm statuie oricui,  
ăsta e statul nimănu.

Scoatem .....până  
rămânem fără fier.

Alegăm în cerc și.....

Te provoc să gândești,  
.....,

Vezi pe cine respecti, pe cine  
crezi,

.....

Visezi bani verzi fără să lucrezi.

.....

E timpul să ne redescoperim  
identitățile.

Nimeni nu vrea să ne  
recunoască.....,

Căci cultivăm .....  
întreținem isteria.

Și uităm .....când  
fugim din România.

Mentalitățile tre' să se schimbe,  
schimbați imaginea.

Ascultă...

E o țară-n care nimic nu e ceea  
ce pare.

Te provoc să recunoști adevărata  
valoare.

E vorba de putere, advertising și  
manipulare.

Faptele, nu vorbele, te fac să fii  
mare.

Am putea să ridicăm milioane de  
statui,

Putem să ridicăm statuie oricui,  
ăsta e statul nimănu.

Scoatem cui pe cui până  
rămânem fără fier.

Alegăm în cerc și visele pier.

Te provoc să gândești,

Ai grijă pe cine iubești,

Vezi pe cine respecti, pe cine  
crezi,

pe cine vrei să urmezi.

Visezi bani verzi fără să lucrezi.

Nu poți să culegi fără să plantezi.

E timpul să ne redescoperim  
identitățile.

Nimeni nu vrea să ne recunoască  
calitățile,

Căci cultivăm prostia, întreținem  
isteria.

Și uităm nume și limbă când  
fugim din România.

Mentalitățile tre' să se schimbe,  
schimbați imaginea.

Hai....., întoarceți pagina.	Hai să fim lucizi, întoarceți pagina.
Istoria aruncă .....și ne măsoară,	Istoria aruncă umbre lungi și ne măsoară,
Iar prezentul ..... .....	Iar prezentul ne strivește dacă vrem calea ușoară.
Mesajul e pus și e spus în trei cuvinte	Mesajul e pus și e spus în trei cuvinte
„Alege un simbol” să te reprezinte.	„Alege un simbol” să te reprezinte.
E o țară-n care nimic nu e ceea ce pare.	E o țară-n care nimic nu e ceea ce pare.
Te provoc..... .....	Te provoc să recunoști adevărata valoare.
E vorba de..... și manipulare.	E vorba de putere, advertising și manipulare.
....., te fac să fii mare.	Faptele, nu vorbele, te fac să fii mare.
Arată-mi steaua ta ce strălucește dintre toate.	Arată-mi steaua ta ce strălucește dintre toate.
Mai mult decât aurul de două’ș’patru de carate.	Mai mult decât aurul de două’ș’patru de carate.
Ai grijă ce alegi.....	Ai grijă ce alegi când arăți cu degetu’.
Mulți au ....., dar le lipsește respectu’, nu?	Mulți au bani și faimă, dar le lipsește respectu’, nu?
Nu desconsidera .....	Nu desconsidera valorile reale.
Doar ele rămân modele-n .....	Doar ele rămân modele-n secolele următoare
Orice analfabet cumpără diplome, nu-i purta stimă.	Orice analfabet cumpără diplome, nu-i purta stimă.

În cel mai fericit caz, e.....	În cel mai fericit caz, e prost cu diplomă.
Banii sunt .....ce zboară repede,	Banii sunt simple hârtii ce zboară repede,
În timp ce .....rămân păstrate-n suflete.	În timp ce faptele mari rămân păstrate-n suflete.
Sunt .....din care poți să alegi,	Sunt generații întregi din care poți să alegi,
Sunt poate..... care-au lăsat ceva în spate.	Sunt poate mii de personaje care-au lăsat ceva în spate.
E vorba de o țară de .....,	E vorba de o țară de decenii și genii,
De ..... români ce.....	De români ce au pierit de-a lungul vremii.
Ridicați pe postamente-nalte persoane neînsemnate.	Ridicați pe postamente-nalte persoane neînsemnate.
Nu vă lăsați orbiți de vorbe, ci de fapte.	Nu vă lăsați orbiți de vorbe, ci de fapte.
..... nimic nu e ceea ce pare.	E o țară-n care nimic nu e ceea ce pare.
..... să recunoști adevărata valoare.	Te provoc să recunoști adevărata valoare.
..... putere, advertising și manipulare.	E vorba de putere, advertising și manipulare.
....., te fac să fii mare.	Faptele, nu vorbele, te fac să fii mare.
Te provoc să recunoști adevărata valoare.	Te provoc să recunoști adevărata valoare.
Faptele, nu vorbele, te fac să fii mare.	Faptele, nu vorbele, te fac să fii mare.

## LIMBA ROMÂNĂ ÎNTRE LIMBĂ STRĂINĂ, LIMBĂ MATERNĂ ȘI LIMBĂ ETNICĂ. STUDIU DE CAZ <sup>1</sup>

■ Nicoleta Neșu

■ Universitatea Sapienza, Roma, Italia

### REZUMAT

Pornind de la diferențierea făcută de Paolo Balboni între conceptele de limbă maternă, limbă străină, limbă secundară și limbă etnică, ne propunem, în articolul de față, să punctăm principalele aspecte/provocări pe care predarea limbii române în cadrul Universității Sapienza din Roma, Italia, le pune în fața profesorului. După o sumară trecere în revistă a acestor concepte, vom face o prezentare a structurii grupului de studenți, în aspectele sale specifice și apoi ne vom opri asupra problematicilor ce derivă din această structură particulară în demersul didactic.

---

<sup>1</sup> Aspecte ale acestei problematici au fost prezentate în cadrul celui de-al XXVIII-lea Congres Internațional de Filologie și Lingvistică Romanică, desfășurat la Roma, în perioada 18-23 iulie 2016, la secțiunea "Acquisizione e apprendimento delle lingue" și publicate sub titlul *Predare și învățare la plural. Un exemplu de predare a limbii române ca limbă străină (L2)*, în colaborare cu A. Tarantino, în volumul revistei *România Orientale*, XXIX, Bagatto Libri, Roma, 2016, N. Neșu coord., pp. 277-287

## CUVINTE-CHEIE

limbă maternă, limbă străină, limbă etnică, predarea limbii române, structură grup studenți

---

Așa după cum o arată titlul, lucrarea noastră își propune să prezinte un studiu de caz: raportul între conceptele de limbă străină, limbă maternă și limbă etnică, configurația lui și efectele sale asupra procesului de predare a limbii române la Universitatea Sapienza din Roma. În această universitate, limba română este prezentă, ca specializare principală sau secundară, în regim obligatoriu și/sau opțional, în cadrul Facultății de Litere și Filosofie, la specializările triennale ”Lingue, Letterature, Culture e Traduzione” (L11), ”Mediazione Linguistica e Interculturale” (L12), precum și în cadrul specializării la nivel master în ”Scienze linguistiche, letterarie e della traduzione” (LM37). Din punct de vedere organizatoric, se cuvin a fi făcute două precizări: în primul rând, trebuie specificat faptul că didactica limbii române ca limbă străină în cadrul Universității Sapienza din Roma prevede cursuri magistrale de limbă română, cursuri de lectorat, cursuri practice și laboratoare de traducere; în al doilea rând, trebuie scos în evidență faptul că structura grupului de studenți este una *mixtă*, grupele fiind formate atât din studenți de limbă maternă italiană și care, deci, studiază limba română ca limbă străină, cât și – fenomen în creștere liberă în ultimii ani – din studenți de limbă maternă română care studiază limba română ca L1, grupul fiind astfel o oglindire a realității sociale specifice Italiei din ultimii 20 de ani. În acest moment, conform

ultimelor statistici, cel puțin pe teritoriul Romei și în regiunea Lazio, comunitatea românească este cea mai numeroasă comunitate străină, cu un procentaj foarte ridicat de copii români de a doua generație. Pentru aceștia, însă, limba română nu mai poate fi considerată limbă maternă ci, așa după cum vom vedea în continuare, *limbă etnică*, în definiția dată de Paolo Balboni. Compoziția de această natură a grupului de studenți, compoziție ce se păstrează pe aceleași coordonate pe toți anii de studiu (III + II), a determinat necesitatea de a organiza grupe de lucru separate, mai ales la nivelul activității didactice din cadrul lectoratului – vorbim, astfel, despre o subîmpărțire a studenților pe criteriul apartenenței lingvistice, pentru a putea urmări exigențele specifice de natură deontologică, lingvistică și didactică: a. subgrupul de studenți italieni, cu care lucrăm pe baza metodei contrastive, cu materiale didactice concepute special pentru predarea limbii române ca limbă străină și cu o focalizare asupra necesității creării contextului cultural care lipsește în totalitate și b. subgrupul de studenți de limbă maternă/etnică română, cu metode și materiale care încearcă să urmeze structura cursurilor de limbă română din cadrul facultăților cu profil filologic din România, cu precizarea că, de cele mai multe ori, și în acest caz, poate fi nevoie de o re-actualizare sau chiar de o re-creare a contextului de natură culturală; de asemenea, trebuie precizat, însă, că structura acestui grup nu este deloc omogenă, avînd în vedere faptul că sunt incluși în el și studenții de limbă română din Republica Moldova.

Pe parcursul mai multor lucrări – din rațiuni obiective ne vom referi, în lucrarea noastră, doar la una dintre ele,

(Balboni, 2015) – profesorul Paolo Balboni, figură de marcă în lingvistica italiană și internațională în domeniul didacticii limbii italiene ca limbă străină, subliniază importanța clarificării terminologice în actul didactic în ceea ce privește conceptele de *limbă maternă* (LM) versus *limbă etnică* (LE), *limbă străină* (LS) versus *limbă secundară* sau limba a doua (L2). Se știe foarte bine, și nu insistăm aici, că factorul lingvistic are un rol central, dacă nu chiar decisiv, în conturarea și apoi menținerea unei identități etnico-culturale, precum și în procesul de integrare într-o nouă comunitate etnică și lingvistică, în cadrul fenomenului de emigrare/imigrare. Limba comună, *logosul*, spune Tullio Altan (Tullio Altan, 1995), reprezintă unul dintre aspectele care definesc o națiune, o etnie, înțelesă ca un complex simbolic și constitutiv al identității unui popor, și ca un principiu de ”agregare” socială, alături de *ethos* (normele comune), *genos* (descendența comună), *topos* (spațiul comun, ”patria”) și *epos* (mitologia originilor comune)<sup>1</sup>. În acest sens, limba istorică, idiomul, este instrumentul prin care se transmit normele, tradițiile, valorile, regulile unei națiuni, ea fiind definită (Zaninelli, 2008) ca un ”cod” al continuității identitare dar și afective, un cod al apartenenței, al rădăcinilor și al unei memorii culturale<sup>2</sup>. Limba istorică rămâne instrumentul prin care se identifică un grup etnic, mai ales în cadrul fenomenului emigrației/imigrației. Ce

---

<sup>1</sup> Tullio Altan, Carlo, 1995, *Ethnos e civiltà. Iddentità etniche e valori democratici*. Milano, Feltrinelli, p. 21.

<sup>2</sup> Zaninelli, Francesca Linda, 2008, ”Idee e teorie sulla lingua. La voce dei genitori e insegnanti a Milano”, *Rivista italiana di educazione familiare* 2, p. 54.

se întâmplă, însă, cu limba maternă în cadrul unui astfel de grup? Limba maternă lasă loc, în acest caz, limbii etnice, definită de Balboni ca „la lingua della comunità d’origine di una persona quando essa non è la lingua materna, ma è comunque presente nell’ambiente degli immigrati: è il caso, ad esempio, dei figli degli immigrati in Italia, che sono ormai diventati italofoeni ma possono sentire queste lingue parlate in casa e tra gli amici dei genitori o in stazioni radiofonice o televisivi particolari”<sup>1</sup>. Este exact fenomenul la care asistăm și în cadrul comunității românești, unde treptat, limba maternă română a copiilor din a doua generație devine tot mai mult o limbă etnică, tocmai în sensul dat de Balboni – limba română vorbită de copiii emigranților români devine pentru aceștia o limbă folosită doar în cercurile de prieteni, în familie, dar și în acest caz, aceasta suportă o influență importantă a interferențelor din partea limbii italiene; în orice caz, ea nu este folosită în formă instituționalizată, dat fiind faptul că limba de școlarizare pentru ei, de la o vîrstă destul de fragedă deja, nu mai este limba română, ci este limba italiană.<sup>2</sup>

În ce moment limba maternă încetează de a mai fi maternă și devine etnică? Prin ce se ”traduce”, la nivelul actului didactic, această diferențiere între limba maternă și limba etnică? Sunt întrebări la care am încercat să obținem răspunsuri la catedră în ultimii zece ani. Concret, pe parcursul acestei perioade, s-a înregistrat o

---

<sup>1</sup> Balboni, Paolo, 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, p. 118.

<sup>2</sup> Pentru referințe și detalii în acest sens, se poate consulta Alexandru L. Cohal, 2014, *Mutamenti nel romeno di immigranti in Italia*, Francoangeli, Milano.

creștere substanțială a studenților ce provin din familii de origine română, dar care au emigrat la vârste foarte fragede și, de aceea, au parcurs întregul sistem școlastic în Italia, respectiv în limba italiană. Pentru ei, limba română, așa cum arătam mai sus, rămâne limba de legătură cu familia sau cu prietenii din țară, ramâne limba în care se vorbește ”acasă” – însă, și acest fapt este necesar a fi subliniat, nu este vorba despre o limbă română standard, nu este vorba despre limba literară, ci despre variante mai mult sau mai puțin regionale ale limbii române, mai mult sau mai puțin corecte, și acestea foarte mult influențate de limba italiană – prin fenomenul de interferență lingvistică. Teoria spune că acest fenomen are loc în momentul în care limba maternă vine în contact cu o limbă secundară, limba țării în care individul trăiește și studiază; de obicei, ea are loc, la nivel individual și se verifică cu o mai mare frecvență tocmai la nivelul limbii materne care, treptat, vine mult influențată de noua limbă; are ca forme code-switching-ul, citările dintr-o limbă în alta, intonația și accentul modificate, distorsionarea fonemelor, pronunția greșită intenționată, împrumuturi, calcuri lingvistice etc.<sup>1</sup>. Această realitate impune, în mod imediat, strategiile și demersul didactic: se pleacă de la o abordare gramaticală a limbii standard structurată pe niveluri (lexical, fonetic, morfologic, sintactic), în manieră descriptivă, pentru a se ajunge la elemente de gramatică normativă, structurate pe aceleași niveluri, subliniind greșeala/elementul de interferență și dând imediat și varianta corectă. Materialele didactice de

---

<sup>1</sup> Gusmani, Roberto, 1986, *Saggi sull'interferenza linguistica*, Casa Editrice le Lettere, Firenze.

natură teoretică sunt dublate de materiale practice constituite din corpusuri de texte de limbă vorbită, fragmente audio/video înregistrate, unele dintre ele fiind adunate de studenții însșiși în orele de practică lingvistică.

A doua serie de diferențieri terminologice, cea între *limbă străină* și *limba a doua* ne este, de asemenea, foarte utilă în demersul didactic structurat, așa cum arătam mai sus, pe grupe de studenți organizate în funcție de factorul apartenenței lingvistice. În definiția aceluiași Balboni, limba străină este o limbă care "viene studiată în una zona în care non è presente se non nella scuola"<sup>1</sup>, în timp ce limba a doua sau limba secundară este cea pe care "lo studente può trovare anche fuori della scuola"<sup>2</sup>. Această "mică" diferență implică, însă, procese psihologice și metode didactice specifice:

"A differenza di quanto avviene nella lingua *seconda*, l'input in lingua *straniera* è fornito (direttamente o con la tecnologia didattica) dall'insegnante, che quindi sa che cosa è stato presentato agli studenti e a quale livello di profondità. (...) A differenza della lingua *straniera*, la situazione di lingua *seconda* prevede che molto dell'input linguistico su cui si lavora provenga direttamente dall'esterno, di mono extrascolastico, e che sia spesso portato a scuola dagli stessi studenti; inoltre, nella situazione di lingua *seconda* la motivazione è di solito immediata, strumentale,

---

<sup>1</sup> Balboni, Paolo, 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, p. 117.

<sup>2</sup> *ibidem*

quotidiana, e mira all'integrazione nel paese in cui la lingua è parlata."<sup>1</sup>

Și această diferență este fundamentală în cazul nostru, atît datorită structurii grupului de studenți, cît și datorită contextului de predare, în care limba română este predată/învățată în afara mediului lingvistico-cultural care o produce: în primul caz, cel al limbii *secundare*, vorbim de prezența concretă, în realitatea imediată, a contextului cultural, a realității cotidiene, limba se învață în mediul ei lingvistic; ceea ce nu este și cazul limbii *străine* care se învață în afara mediului ei, într-un context virtual, artificial, pe care profesorul este nevoit să îl creeze pe parcursul întregului act didactic. Dacă în cazul *limbii secundare* învățarea este imediată, legată și de conceptul de necesitate, care structurează, la rîndul său, întregul sistem motivațional al studentului, în cazul *limbii străine*, învățarea devine mediată, trebuie să fie puternic motivată și susținută, cufundată în această realitate virtuală, în care aspectele culturale, sub diversele lor forme, trebuie să fie, în permanență, create. Este și cazul limbii române predate în străinătate. Din punct de vedere didactic, pentru acest grup de studenți, am optat pentru metoda contrastivă a predării limbii române. Utilitatea acestei metode, precum și unele dintre rezultatele aplicării ei concrete au făcut obiectul unor studii anterioare, de aceea nu voi insista aici asupra acestor aspecte<sup>2</sup>. Subliniez doar că, din punctul de vedere al

---

<sup>1</sup> Balboni, Paolo, 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, p. 117 – 118.

<sup>2</sup> Menționez doar două dintre acestea: ”Principii de filosofia limbajului în abordarea contrastivă a actului didactic de predare a

actului didactic, acceptarea relativismului lingvistic înțeles ca viziune proprie asupra unei realități comune propusă de fiecare limbă în parte, stă la baza abordării contrastive a demersului metodologic, bineînțeles acolo unde se poate aplica, din punctul de vedere al organizării practice – grup de studenți care aparțin aceleiași limbi materne – condiție care, în cazul nostru, este asigurată. Altfel spus, se bazează pe punerea față în față a celor două limbi: limba străină vine prezentată din punctul de vedere al diferențelor și al apropiierilor de limba maternă, considerată ca structurantă pentru organizarea mentală a celui care învață limba străină. Din acest punct de vedere, ghidându-ne tot după principiile filosofiei limbajului, trebuie să ținem cont de faptul că ”felul în care copiii își însușesc limba nu se reduce la acumularea de cuvinte, la depozitarea lor ulterioară în memorie și la îngânarea lor cu ajutorul buzelor, ci este, mai degrabă, o creștere progresivă a facultății limbajului, o dată cu vârsta și prin exercițiu”<sup>1</sup>, adică nu este vorba despre un proces mecanic, de memorizare și înmagazinare, ci este vorba despre un proces de

---

limbilor străine”, 2015, în volumul *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G.G. Neamțu la 70 de ani*, coord. Ionuț Pomian, edit. N. Mocanu, Ed. Scriptor, Argonaut, Cluj-Napoca, 2015, ISBN 978-606-8539-06-5 (Ed. Scriptor); ISBN 978-973-109-519-6 (Ed. Argonaut), pp. 465-473; ”Premise de filosofia limbajului în didactica limbilor străine – studiu de caz”, 2014, în volumul *Variația lingvistică: Probleme actuale (I). Gramatică, Istoria limbii române, Filologie, Dialectologie*. Actele celui de al 14-lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică, București, 28-29 nov. 2014, Ed. Rodica Zafiu, Isabela Nedelcu, Ed. Universității, București, 2014, Vol. I – ISBN 978-606-16-0658-0, pp. 79 -85.

<sup>1</sup> Humboldt, 2008, *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*, București, Ed. Humanitas, p. 92.

dezvoltare a înseși facultății limbajului pe baza unei limbi istorice, dezvoltare ce se bazează pe o predispoziție inițială. Raportarea la limba maternă, deci, este un factor important în procesul didactic – dincolo de toate metaforele poetice care există pentru a o descrie, raportul individului cu limba în care se naște este greu de contestat.

Există un liant, în actul didactic, o punte ce se poate crea între cele două grupuri de lucru? Răspunsul este afirmativ: această punte este creată prin intermediul laboratoarelor de traducere pe care le organizăm pentru fiecare an de studiu, în parte, cu structură, materiale și metode specifice în funcție de realitatea școlastică. Și, deoarece și acest aspect a făcut obiectul unor studii și cercetări anterioare<sup>1</sup>, mă rezum aici la a preciza că, pe parcursul organizării acestor laboratoare, considerăm

---

<sup>1</sup> Problema traducerii și a rolului său în actul didactic de predare a limbilor străine, a limbii române ca limbă străină, în particular, reprezintă o constantă a preocupărilor noastre: a se vedea N. Neșu, *Aspecte ale traducerii ca mediere lingvistico-culturală în predarea limbii române ca limbă străină*, în *Noi perspective în abordarea limbii române ca limbă străină/ ca limbă non maternă*, E. Platon, A. Ariesan ed., Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2012, pp. 63–69; N. Neșu, *Comunicare și traducere – aspecte ale actului didactic de predare a limbii române ca limbă străină*, în *Revista Columna. Finnish & Romanian Culture*, University of Turku, Finlanda, nr. 21/2015, pp. 133–141; N. Neșu, *On Translation in the Didactic Act of Teaching Romanian as a Foreign Language*, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Philologia*, nr. 4/2015, pp. 113–123, *Predare și învățare la plural. Un exemplu de predare a limbii române ca limbă străină (L2)*, în colaborare cu A. Tarantino, în *România Orientale*, XXIX, Bagatto Libri, Roma, 2016, N.Neșu coord., pp. 277–287.

traducerea ca pe un *studiu cultural complex*, dintr-o *perspectivă pur semiotică*, ca o punte între două realități diferite de tip socio-cultural, cea a limbii de pornire și cea a limbii-țintă. De asemenea, chiar dacă utilizăm traducerea încă din primul an de studiu, trebuie precizat că această utilizare a ei se face în paralel cu expunerea nivelelor gramaticale și se face gradual; o considerăm ca pe un foarte prețios instrument pedagogic, un instrument complex, care reunește, de fapt, toate competențele (skills) ”tradiționale” acumulate în paralel și ajută la punerea lor în practică. Prin intermediul acestor laboratoare, considerăm traducerea, pe de-o parte, ca pe o excelentă modalitate de umplere a gap-urilor culturale (prin alegerea textelor din varii domenii ale vieții socio-culturale românești, inclusiv texte aparținând genului literar, pentru studenții avansați) și, pe de altă parte, ca pe un exercițiu gramatical de nivel superior, în sensul că utilizarea ei permite atât recunoașterea diferitelor structuri gramaticale în textul din limba străină, cât și punerea în evidență a capacității de a crea astfel de structuri în traducerea pe care studentul o face în respectiva limbă străină, dinspre limba maternă. Și nu doar atât – traducerea este și un mijloc de punere în evidență tocmai a aspectelor similare și/sau a diferențelor dintre cele două limbi, într-o abordare teoretică de tip contrastiv, despre care aminteam mai sus. Nu în ultimul rând, în cadrul acestor laboratoare, exploatăm textele propuse spre exercițiul traducerii și pentru crearea unui ambient pentru predarea limbii române ca limbă străină, pe principiul bine cunoscut al lui Schäfner conform căruia traducerea nu ține doar de înțelegerea cuvintelor, ci este o problemă ce privește înțelegerea unei întregi culturi.

Avantajul este dublat, în cazul nostru, prin asumarea rolurilor alternate, interșanjabile, din partea studenților români și italieni care devin, pe rând, moderatori sau martori ai experienței lingvistice și culturale a propriii limbi și/sau culturi materne.

#### BIBLIOGRAFIE

- Balboni, P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Quarta Edizione completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata, Torino, Utet Università
- Balboni, P. E.; Caon, F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio
- Gusmani, R., 1986, *Saggi sull'interferenza linguistica*, Firenze, Casa Editrice le Lettere
- Humboldt, W. von, 2008, *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*, București: Ed. Humanitas
- Tullio Altan, C., 1995, *Ethnos e civiltà. Iddentità etniche e valori democratici*. Milano, Feltrinelli

## DESPRE ROLUL COMPONENTEI ETICE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A UNEI LIMBI ȘI A UNEI CULTURI STRĂINE. EXPERIENȚA MACEDONEANĂ

■ Constantin-Ioan Mladin

■ Universitatea Sf. Kiril și Metodiu, Skopje, Macedonia

### REZUMAT

Lucrarea își propune să aducă în discuție câteva subterfugii didactice cu valoare de strategii neconvenționale menite să înlesnească predarea limbii române / culturii și civilizației române într-un cadru sociocultural (multiethnic, multilingv, pluriconfesional) specios cum este cel din Macedonia. După o succintă evocare a unor particularități multi- și interculturale specifice societății macedonene actuale (din perspectiva etică a multiculturalității), prezentarea se focalizează pe trei strategii marginale uzanțelor didacticei limbilor / culturilor străine într-un mediu alogen, dar care nu și-au dezmințit eficiența: 1) ocultarea deliberată a subiectelor / temelor tabu în cultura cursanților, 2) supraexploatarea componentelor comune celor două limbi / culturi (sursă – țintă), 2) sensibilizarea subiecților prin privilegierea unor teme minore în cultura țintă, dar cu mare prestigiu în cultura sursă.

### CUVINTE-CHEIE

didactica limbii române, limba română pentru străini, multiethnic, multilingv, pluriconfesional

## 1. OBIECTIVE.

Includerea culturii în predarea unei limbi străine este esențială pentru reușita comunicării în sine, constituind totodată, într-un plan mai larg, și o chestiune subtilă de etică<sup>1</sup>. Conștientizarea și acceptarea alterității culturale, precum și asumarea demersului consecvent de interculturalizare se înscriu astfel printre etapele pe care trebuie să le parcurgă cei implicați în învățarea unei limbi noi<sup>2</sup>. Necesitatea profesorilor de a integra strategii particulare susceptibile să dezvolte competențe și abilități interculturale specifice, care să întregască adecvat și eficient competențele de limbă dobândite, apare în felul acesta ca o componentă intrinsecă a activității lor.

Lucrarea mea se concentrează pe anumite particularități ce pot fi puse în relație cu aspectele invocate mai sus privind predarea limbii române într-un cadru sociocultural mai aparte, cum este cel din Macedonia<sup>3</sup>. Mai concret, voi avea în vedere un anume specific local cu valoare de posibil exemplu pentru modul în care ar

---

<sup>1</sup> Fapt consfințit ca atare de CECRL.

<sup>2</sup> Aceste obiective sunt formulate cât se poate de explicit în documentele ce guvernează / standardizează predarea limbilor în spațiul european (CECRL: 10): promovarea înțelegerii și toleranța reciprocă, respectarea identităților și a diversității culturale; păstrarea și multiplicarea bogăției și diversității vieții culturale în Europa prin intermediul cunoașterii reciproce mai adânci a limbilor naționale și regionale, inclusiv a celor cu o arie de predare mai îngustă; dezvoltarea capacităților europenilor de a comunica între ei într-un spațiu multilingv și multicultural, prin depășirea frontierelor lingvistice și culturale...

<sup>3</sup> La Lectoratul de limba română de la Facultatea de filologie „Blaže Koneski” – Universitatea „Sf. Kiril și Metodiu” din Skopje.

putea fi gestionată responsabilitatea actorilor sociali în actul învățării din perspectiva etică a interculturalității.

## 2. LIMBA ROMANA LA UKIM<sup>1</sup>

Lectoratul macedonean reprezintă un caz oarecum neobișnuit, pentru că în acest areal geografic își dau întâlnire o sumedenie de paradoxuri și de situații insolite în raport cu setul de valori socioculturale îndeobște acceptate de țările europene. Măcinată de obsesia definitivării procesului de afirmare a unei identități naționale (completamente diferită de cea a vecinilor) și de consolidarea coeziunii acesteia<sup>2</sup>, societatea macedoneană actuală este extrem de divizată în plan etnic, religios, social și politic<sup>3</sup>. Istoria și limba macedoneană (ca elemente fundamentale pentru definirea unei națiuni) sunt principalele teme de dezbatere publică și de vii controverse, atât în plan extern, cât și în plan intern.

Studiată în dubla ei calitate, de limbă romanică și de limbă balcanică, limba română se adresează studenților de la mai multe catedre din cadrul Facultății<sup>4</sup>, studenții, macedoneni, albanezi, turci, aromâni, romi... fiind monolingvi (vorbitori doar de macedoneană ori doar de albaneză), bilingvi într-o măsură mică (albanezi și turci

---

<sup>1</sup> Acronimul Universității skopiene (УКИМ – Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје).

<sup>2</sup> Început la finele secolului al XX-lea și derulat apoi cu importante sincope și manifestări extremiste.

<sup>3</sup> Toate aceste tensiuni acutizându-se după destrămarea Iugoslaviei și desprinderea Macedoniei din cadrul său (ca republică independentă).

<sup>4</sup> Limbi și literaturi romanice, Limba și literatura macedoneană, Limba și literatura albaneză, Limba și literatura turcă, Traducere și interpretariat, Limba și literatura engleză, Literatură comparată.

care stăpânesc foarte slab limba macedoneană), bilingvi (albanezi, turci... care vorbesc satisfăcător sau impecabil limba națională majoritară), dar și plurilingvi (studenți care vorbesc curent trei sau mai multe limbi din regiune). Acestora li se adaugă, desigur, studenți care studiază în cadrul Facultății o limbă de circulație internațională (cu excepția albanezilor și a turcilor, care studiază doar limba maternă și, în paralel, limba macedoneană). Cei mai mulți dintre aceștia însă nu cunosc defel (sau doar foarte puțin) această a doua limbă în momentul în care încep să urmeze și cursurile de limba română. Eterogenitatea etnică și lingvistică este dublată de o semnificativă diversitate confesională (ortodocși, musulmani), ceea ce se traduce în practică printr-o marcată segregare a indivizilor în viața cotidiană, ruptură întreținută de tensiuni vechi și mereu active).

Rezultat al unei îndochinări programate și de lungă durată, dominanta comportamentală a acestor (micro)grupuri este impulsul devenit aproape natural de a-și impune ostentativ supremația identității etnice și confesionale asupra (micro)grupurilor „oponente” sau, cel puțin, lipsa totală de interes (și aceasta la fel de ostentativă) pentru valorile unei entități etnice și confesionale alogene. Aceasta în ciuda discursului public oficial, adesea duplicitar și neconvingător, chiar dacă el este întărit prin anumite acte normative adecvate și foarte stricte. În fapt, deși proclamată multietnică, multilingvă și pluriconfesională, societatea macedoneană de azi este într-o măsură nesemnificativă interlingvistică și, cu atât mai puțin, interculturală.

Or, învățarea unei limbi străine numără printre premisele sale de prim ordin și necesitatea de a integra elementul intercultural, fundamental într-o situație de comunicare exolingvă. Nu trebuie scăpat din vedere, nu trebuie uitat că abordările interculturale sunt concomitent cognitive (vehiculează un conținut sociocultural în abordări comunicative interculturale) și afective (presupun o sumă de reflecții asupra înțelegerii unei culturi străine). Cel de-al doilea lucru este mult mai greu de pus în practică, atunci când avem a face cu subiecți puternic tributari unor stereotipuri dobândite și consolidate din punct de vedere etnografic, cantonați confortabil într-un discurs steril de „adjectivizare” (a celuilalt)<sup>1</sup>, bine ecranati în capacitatea lor de a interacționa cu alte culturi în diverse contexte de comunicare și, mai cu seamă, total lipsiți de dorința de a depăși acest prag handicapant. Un obiectiv complementar și implicit totodată al învățării și utilizării unei limbi străine este deci implementarea unei competențe socioculturale funcționale, ceea ce se poate traduce, printre altele, printr-o atitudine de deschidere și de interes pentru o entitate diferită (oameni, societăți, culturi...), prin capacitatea de a stăpâni categorii descriptive specifice relației dintre cultura mamă și cea străină, eventual prin capacitatea de a acționa ca intermediar cultural între cultura de apartenență și cultura străină învățată (Byram, Zarate, Neuner 1997: 13).

Pe lângă aceasta, nu trebuie omis nici faptul că Facultatea este pentru mulți studenți și primul spațiu comun unde

---

<sup>1</sup> Vezi Dervin, Fred 2004.

aceștia își pot exprima public identitatea culturală<sup>1</sup> și se confruntă cu alteritatea culturală. Din nefericire, experiența demonstrează că nici unii, nici alții nu dispun de capacitatea emoțională de a abandona atitudinile etnocentrice și percepțiile despre alteritate, după cum nu manifestă nici o disponibilitate cognitivă suficientă pentru a stabili și a menține o relație între propria lor cultură și o cultură străină.

Ca o consecință directă a acestei stări de fapte, nu numai interesele, ci și cunoștințele (cele declarative – empirice, cele academice – dobândite în cadrul sistemului educativ) sunt cât se poate de diferite de la un (sub)grup la altul.

### 3. RECONFIGURARI NECESARE

Ținând seama de toate aceste particularități, predarea limbii române și a noțiunilor de cultură/civilizație românească este nevoită să sufere ajustări și adaptări locale, dacă urmărește cu adevărat să își atingă scopul propus. Astfel, în predarea limbii române este mai eficient a se insista, chiar de la început, asupra elementelor fonetice, gramaticale și lexicale comune cu macedoneana, respectiv cu albaneza. Lexicul este de departe compartimentul care se pretează cel mai bine la acest tratament, cu toate că în felul acesta se ajunge la

---

<sup>1</sup> Locuitorii orașului trăiesc în medii închise și autosuficiente, fiind foarte clar separați (cartiere macedonene – ortodoxe, cartiere nemacedonene – musulmane). Macedonenii frecventează exclusiv grădinițe și școli macedonene, albanezii – albaneze, turcii – turcești și albaneze. Universitatea „Sf. Kiril și Metodiu” este o instituție publică mixtă, dar în Macedonia (inclusiv la Skopje) există și universități exclusiv albaneze.

paradoxul de a supralicita componenta dialectală și arhaică a limbii române (mare parte a elementelor de acest fel sunt periferice în configurația limbii române contemporane). În ceea ce privește discutarea unor aspecte din literatura română (scriitori, curente, teme...), este de asemenea mai profitabil a se porni de la cultura-literatura locală (macedoneană sau albaneză) spre cea țintă (română), punându-se în prim plan apropierea și nu diferențele dintre cele două domenii. Un loc privilegiat în acest cadru îl reprezintă numeroasele personalități din acest spațiu geografic (macedoneni, aromâni, albanezi) care s-au format profesional și au dobândit notorietate în România (cu asumarea riscului de a oferi uneori o imagine sărăcită și distorsionată a unor secvențe culturale românești prin evocarea unor figuri de nișă și a unor texte de importanță minoră).

Pe de altă parte, atât în predarea limbii, cât și a noțiunilor de cultură și civilizație, este necesar a se gestiona cu mare strictețe și cu mult tact setul de valori și de credințe împărtășite de (micro)grupurile sociale în discuție (numeroase tabuuri tematice, comportamentale în sens larg, lingvistice..., ocultarea subiectelor cu caracter religios, politic, istoric...), cea ce antrenează inevitabil frustrări de loc neglijabile în plan didactic, obligând mereu la severe reinterprețări/trunchieri (amputări) ale tematicii generale comune.

Punerea în prim plan a resurselor cognitive, volitive și afective a studenților, precum și răsturnarea direcției firești în care se achiziționează o limbă străină și se produce familiarizarea cu o cultură nouă (de la limba / cultura sursă spre limba/cultura țintă) par a fi totuși

soluția ideală într-un cadru sociocultural atât de specific cum este actualmente cel din Macedonia. Mărturie grăitoare pentru avantajele pe care le prezintă acest model didactic o reprezintă numărul foarte mare și mereu crescător al studenților care au optat în ultimii ani pentru modulul de studii Limba română la Facultatea „Blaže Koneski”, mai ales dacă acest număr este raportat la cel al studenților care s-au îndreptat spre alte limbi, cu un istoric mult mai bogat în cadrul acestei instituții de învățământ superior (poloneză, cehă...).

#### BIBLIOGRAFIE

- \**Cadrul european comun de referință pentru limbi: Învățare, Predare, Evaluare* (CECRL), Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg ([www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR\\_moldave.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf)).
- Byram, Michael, Geneviève Zarate, Gerhard Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*, Editions du Conseil de l'Europe 1997.
- Dervin, Fred, „Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures”. In *Moderna Språk*, nr. 1, 2004, p. 66-76.

DIFICULTĂȚI ADMINISTRATIVE /LOGISTICE ALE  
PREDĂRII LRLS. STUDIU DE CAZ.  
UNIVERSITATEA PETROL-GAZE DIN PLOIEȘTI

■ Mihaela Badea

■ Cristina Iridon

■ Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

REZUMAT

Predarea limbii române ca limbă străină vizează două coordonate, lectoratele de limbă română din străinătate, desfășurate sub egida Institutului Limbii Române, și anul pregătitor, organizat de diferite universități de stat sau particulare din România. Actul de predare, indiferent de palierul pentru care se realizează acesta, implică nu numai strategii optime prin care să se realizeze transferul și achiziția cognitivă, ci și un cadru administrativ și logistic adecvat care să faciliteze o bună relație instituție – client sau profesor – student. Prezenta lucrare își propune să evidențieze câteva aspecte legate de dificultățile administrative și logistice pe care le-am experimentat de-a lungul anilor în cadrul activității desfășurate cu studenții înscriși la Anul Pregătitor. Totodată, pornind de la experiența practică ne propunem să sugerăm câteva idei în vederea îmbunătățirii metodologiilor existente de primire la studii a cetățenilor străini și a revizuirii criteriilor propuse de ARACIS în martie 2017, privind evaluarea externă a programului de studiu *Româna ca limbă străină*, pornind de la studiul de caz aplicat în Universitatea Petrol–Gaze din Ploiești.

## CUVINTE-CHEIE

an pregătitor, metodologie, criterii, dificultăți, remediere

---

Începând cu anul 1990, când printr-o hotărâre de ministru s-a instituit anul pregătitor în instituțiile de învățământ superior din România, toate universitățile care au primit acest privilegiu s-au confruntat cu o suită de dificultăți administrative/logistice pe care au încercat să le soluționeze în vederea asigurării unei bune funcționări a acestui nou compartiment, care presupunea în primul rând un spațiu corespunzător desfășurării activităților de predare, un număr de cadre didactice suficiente și pregătite pentru a face față condițiilor de predare la grupuri multiculturale, mijloace de învățământ adecvate, iar în al doilea rând o bază materială care să le asigure condiții optime de integrare în noul mediu socio-academic.

Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești a avut și înainte de 1990 cetățeni străini la studii cărora li se asigurau ore de pregătire în limba română, aceștia fiind preocupați să parcurgă specializări din domeniul tehnic asigurate de instituția noastră: utilaj, foraj sau petrochimie. Interesul studenților străini pentru aceste domenii necesita ca profesorii de limba română să le ofere nu numai cunoștințele necesare deprinderii acestei limbi, dar și accesul inițial la un limbaj de specialitate care să le faciliteze ulterior înțelegerea noțiunilor din timpul studiilor la specializările pentru care optau. Pentru aceasta, au fost realizate echipe interdisciplinare care au

produs resurse educative menite să asigure informațiile necesare.

Cu trecerea timpului, Universitatea Petrol-Gaze și-a diversificat oferta educațională, la specializările tehnice fiind adăugate cele economice, filologice și din domeniul științelor sociale fapt ce a determinat înscrierea unui număr sporit de studenți în anul pregătitor. La oferta educațională variată s-a adăugat și trecerea pe sistemul de credite transferabile de la Bologna, ce a permis o circulație liberă a indivizilor și un schimb cultural și instituțional crescut și profitabil. În aceste condiții, predarea limbii române ca limbă străină a fost supusă unor noi exigențe impuse și de *Cadrul european comun de referință pentru limbi* care aducea ca noutate deprinderea unor competențe lingvistice orientate pe cinci axe: receptare de mesaj oral, receptare de mesaj scris, producere de mesaj oral, producere de mesaj scris și structuri lexico-gramaticale, fapt ce impunea modernizarea resurselor educaționale și a bazei materiale, specializarea cadrelor didactice implicate în actul educativ și uniformizarea programelor și a fișelor de disciplină pentru a oferi studenților din anul pregătitor un bagaj lingvistic suficient în vederea înscrierii lor ulterioare la programe de licență, masterat sau doctorat.

Până în 2016, însă, fiecare universitate, de stat sau particulară, care avea dreptul să școlarizeze an pregătitor avea propriile fișe și programe privind predarea limbii române la anul pregătitor care implicau tematici diferite și un plan de învățământ în care existau numeroase variații privind numărul de ore alocat predării limbii române sau de discipline incluse. De pildă, la

Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești, până în anul universitar 2016-2017, planul de învățământ a înregistrat pe semestrul I între 24–28 de ore de limba română/săptămână, iar pe semestrul al II-lea, acestea erau reduse la un număr de 8 ore de limba română /săptămână pentru ca restul de ore să fie afectate disciplinelor tehnice: matematică, fizică, chimie, economie și cursului și seminarului de Cultură și civilizație românească. Numeroase serii de studenți au resimțit acut această reducere a numărului de ore de limba română, ei mărturisind că nu reușeau să facă față cunoștințelor transmise la disciplinele tehnice și ritmului cu care un profesor, neobișnuit cu predarea la un grup multicultural care avea la activ doar un semestru (în cel mai bun caz) de acumulare a limbii române, predă la aceste ore.

Prin urmare, a fost salutar OM 6156 din 22 decembrie 2016 care la articolul 1 prevede ca „începând cu anul universitar 2017-2018, anul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini care doresc să se înscrie la programe de studii în limba română în învățământul universitar sau postuniversitar se organizează și funcționează în instituțiile de învățământ superior acreditate, în urma evaluării în vederea autorizării de funcționare provizorie/ acreditării realizate de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), în baza metodologiei-cadru proprii.” În felul acesta, necesitatea de a se raporta toți la aceleași standarde și de a le respecta va duce, în mod evident, la o creștere a calității actului educativ și va elimina unele

inechități inerente de la nivel național în lipsa unui cadru administrativ comun.

Cu toate acestea, studierea documentelor în vigoare, după care funcționează anul pregătitor, și realitatea cu care cadrele didactice se confruntă an de an au dus la depistarea unor probleme care merită aduse în discuție. De aceea, am clasificat aceste dificultăți în unele de natură externă, comune tuturor universităților din țară, și unele de natură internă, particulare doar Universității Petrol-Gaze.

În rândul primelor dificultăți administrative, am identificat anumite articole stipulate de *Metodologia de primire la studii și școlarizare a cetățenilor străini în unitățile de învățământ preuniversitar/instituțiile de învățământ superior de stat și particulare acreditate în anul școlar/universitar 2016 – 2017*. Astfel Art. 5 alin. 2 prevede că „durata anului pregătitor pentru studii universitare de licență este de 1 an universitar, iar pentru studii universitare de masterat, doctorat și învățământ postuniversitar inclusiv în domeniul sănătate este de cel puțin 6 luni”, fapt contrazis *in facto* și nu *in iure* de articolul 40 privind înmatricularea: „Înmatricularea cetățenilor străini se va realiza conform calendarului stabilit de instituția de învățământ superior primitoare, până cel târziu la sfârșitul semestrului întâi al anului universitar pentru care s-a emis Scrisoarea de acceptare, potrivit legislației în vigoare.”

Câtă vreme un semestru universitar are 14 săptămâni de școală, ceea ce înseamnă trei luni și jumătate, dacă ei sunt primiți până cel târziu la sfârșitul semestrului întâi al anului universitar nu se poate satisface condiția de la articolul 5 alin. 2. În Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești,

structura anului universitar 2017-2018 prevede pentru semestrul I activități didactice de la 2 octombrie până pe 17 decembrie, vacanță între 18 decembrie și 7 ianuarie, activități didactice între 8 ianuarie – 28 ianuarie, sesiunea de examene între 29 ianuarie și 18 februarie, data de 18 februarie fiind termenul limită până la care conform *Metodologiei* mai sus menționate ar trebui primiți cetățenii străini la studii în anul pregătitor. Dacă scrisorile de acceptare sunt elaborate la vreme și până la data de 12 august a fiecărui an calendaristic și se știe numărul celor ce urmează să fie repartizați fiecărei universități, ar trebui stipulat ca înmatricularea lor să nu depășească data de 1 decembrie a anului universitar pentru care au optat, recuperarea fizică a orelor fiind altfel aproape imposibilă. Și așa, doar cu un program de recuperare împovăraător, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru studenți și cu transformarea sesiunii de iarnă în perioadă de activitate didactică se poate rezolva această disfuncție cantitativă, dar nu și la nivel calitativ.

În cazul înmatriculării în valuri a unor cetățeni străini, veniți unii la sfârșit de noiembrie, alții prin decembrie sau la final de ianuarie, se blochează în cămin timp de un semestru locuri de cazare care ar putea fi utilizate pentru alți solicitanți, dar mai ales se perturbă procesul didactic, ajungându-se la predare simultană și diferențiată pe grupe heterogene ca achiziție cognitivă.

Soluționarea unor astfel de cazuri delicate este lăsată la seama instituțiilor de învățământ superior și numai o conlucrare eficientă a tuturor celor implicați în procesul educativ și administrativ poate duce la rezultate bune. De exemplu, în anul universitar 2013- 2014, venirea tardivă a

60 de studenți din Angola, la sfârșitul lunii decembrie, precum și planul de învățământ de pe atunci care pe semestrul II avea 8 ore de limba română dublate de ore de fizică, matematică, chimie, economie a făcut imposibilă recuperarea orelor de limba română pierdute pe parcursul semestrului I și, prin urmare, i-a incapacitat pe studenți în a face față cerințelor disciplinelor tehnice de pe semestrul II, fapt ce a dus la repetarea anului pregătitor.

În anul universitar 2016-2017, am avut o situație asemănătoare, cu studenți din diferite arii geografice: Siria, Angola, Irak, Libia, care au început orele de Limba română 1 pe 28 ianuarie 2017. Schimbarea din planul de învățământ aferent anului universitar 2016-2017, care a înlocuit disciplinele tehnice cu limbaje de specialitate a dat posibilitatea coordonatorului de program să realizeze un program de recuperare, aprobat în Consiliu de Administrație al UPG, care a afectat însă structura normală a anului universitar ce fusese stabilită prin hotărârea Senatului universitar la început de an universitar 2016-2017 și a pus în pericol înscrierea absolvenților de an pregătitor în alte centre universitare din țară, din moment de programul de recuperare a ajuns până în iulie foarte aproape de momentul înscrierii lor la alte facultăți.

O situație particulară a constituit-o sosirea la studii a unui cetățean irakian, pe data de 2 martie 2017, înainte de începerea celui de al II-lea semestru, conform structurii de an universitar aprobate la UPG (6 martie–19 iunie activitate didactică). Deși a fost înmatriculat în termen, el s-a prezentat la ore, fără nicio explicație, pe 20 aprilie

2017. Prin urmare, s-a hotărât, în acest caz ca examenul de nivel A2 să fie dat în iulie, iar cel de B1 în septembrie, numai că recuperarea pe perioada lunii august, lună de concediu pentru cadrele didactice din UPG, va constitui un proces autodidactic dificil pentru studentul în cauză, el dorind să urmeze studii de masterat.

O altă dificultate administrativă de natură externă este generată chiar de *Standardele specifice pentru Anul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini* elaborate de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior, care limitează resursa umană folosită în actul instructiv-educativ. Astfel, la punctul 3.1.1. destinat Personalul didactic se stipulează: „Cadrele didactice trebuie să aibă formarea inițială în domeniul Limbă și literatură română (A sau B) și experiență în predarea limbii române ca limbă străină și doctorat în Filologie.” Din punctul nostru de vedere, considerăm vitală formarea inițială în domeniul Limbă și literatură română (A sau B) și experiența în predarea limbii române ca limbă străină, dar nu și exclusivitatea unui doctorat în Filologie întrucât cunoștințele oferite cetățenilor străini care studiază limba română ca limbă străină trebuie să implice o specializare generală și nu particulară unui anumit segment lingvistic sau literar. În acest sens, sugerăm adăugarea la formularea de mai sus: și/sau doctorat în Filologie. Spre exemplu, unii colegi care fac parte din Colectivul de limbă, cultură și civilizație românească din Departamentul de Filologie al Universității Petrol-Gaze din Ploiești au la bază specializarea de Limbă și literatură română - Limbă și literatură engleză, dar au masterat în Didactici speciale

sau doctorat în Științele educației. Cu toate acestea, au fost incluși în acest colectiv, unii fiind titulari ai Departamentului de Filologie, iar alții ai Departamentului pentru pregătirea Personalului Didactic, întrucât nu numai că au o îndelungată experiență de predare a limbii române ca limbă străină la anul pregătitor sau în cadrul a diferite firme care au solicitat traineri pentru cursuri intensive de limba română pentru cetățeni străini, ci au deprins și numeroase strategii și tehnici de predare, fixare sau evaluare în cadrul programelor de masterat și doctorat care completează în mod optim și necesar modulul psiho-pedagogic parcurs în timpul studiilor universitare. În plus, cadrele didactice în discuție sunt titulare ale disciplinei *Didactica limbii și literaturii române* care face parte din planul de învățământ pentru formarea inițială a cadrelor didactice – Nivel I psiho-pedagogic pe care îl parcurg studenții de la specializarea Limbă și literatură română - Limbă și literatură engleză, fapt ce constituie un real beneficiu și pentru studenții din Anul pregătitor.

Aceleași standarde prevăd pentru *Conținutul procesului de învățământ* (punctul 3.1.2.) un număr 25–30 de ore de activitate didactică pe săptămână. Fiecare coordonator de programe de studii conștientizează necesitatea revizuirii permanente a planului de învățământ în vederea alinierii lui la noile cerințe ale mediului academic și la standardele propuse de ARACIS, dar trebuie avute în vedere alte acte normative aflate încă în vigoare care pot impieta asupra celor nou adoptate precum și dificultățile de ordin financiar, care pot dicta, în conformitate cu autonomia universitară, la fel de aspru numărul de ore de activitate didactică pe săptămână, acestea fluctuând și la ora actuală

de la universitate la universitate, în funcție de veniturile proprii. La Universitatea Petrol-Gaze, în planul de învățământ de la Anul pregătitor erau prevăzute în anul universitar 2016-2017 24h de limba română /săptămână grație unui paralelism cu programul de studii Limbă și literatură română - Limbă și literatură engleză la care, în urma unei dispoziții venite de la Ministerul Educației acum câțiva ani, s-a impus reducerea numărului de ore de la 30h/săptămână la 25h/săptămână. Se adaugă subfinanțarea învățământului superior la nivel național ale cărei efecte se observă și în restrângerea numărului de ore destinate activităților didactice directe.

O altă dificultate poate fi generată de faptul că *numărul minim de discipline (obligatorii+opționale) pe semestru prevăzute în standardele ARACIS este de 4*. La o analiză statistică pe planul de învățământ de la Universitatea Petrol-Gaze la care am făcut referire anterior, s-ar părea că acesta se abate de la acest criteriu de vreme ce pe semestrul I se studiază *Limba română 1*, iar pe semestrul II, *Limba română 2* alături de *Limbaje de specialitate, Cultură și civilizație românească* și *Elemente de tehnologia informației în limba română*. Totuși, fișele de disciplină particularizează competențele lingvistice necesare deprinderii foneticii, vocabularului și structurilor gramaticale, comunicării orale și scrise, receptării textului scris și oral, redactării și compoziției, așa cum sunt prevăzute acestea în standardele ARACIS.

Din motive de natură calitativă, dar și financiară, numărul de discipline opționale este de asemenea limitat. În planul de învățământ al anului pregătitor din Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești, sunt prevăzute cursuri opționale

de limbaje de specialitate în acord cu domeniile de licență organizate de instituție: științe inginerești, științe socio-umane și științe economice, întrucât cadrele didactice care asigură predarea acestor limbaje s-au specializat pe aceste coordonate și pot asigura un proces instructiv-educativ de calitate.

La dificultățile administrative de natură externă se adaugă cele de natură internă, unele mai greu de corectat, iar alte mai facile.

În categoria dificultăților de natură internă, se poate include *Perimarea bazei materiale*. Deși unitatea noastră de învățământ dispune de sisteme informatice și sisteme de comunicații (rețele de calculatoare, acces la internet), aflate la dispoziția cadrelor didactice și a studenților, iar laboratoarele sunt dotate astfel încât să se asigure o bună desfășurare a procesului de învățământ e nevoie ca în permanență acestea să fie în concordanță cu cele mai noi achiziții tehnologice. Aceeași subfinanțare a învățământului superior a determinat ca în ultimii ani investițiile pentru modernizarea bazei materiale să fie 0. Cu toate acestea, anul trecut, cadrele didactice care fac parte din Colectivul de limbă, cultură și civilizație românească au fost parte a proiectului *Proiect CNFIS-FDI-2016-0067, Unitate în diversitate – dezvoltarea competențelor interculturale pentru o mai bună integrare și adaptare culturală a studenților internaționali din Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești* în valoare de 166.000 RON, coordonat de prorector prof. univ. dr. Anca Mihaela Dobrinescu prin care s-au dotat pentru anul pregătitor două săli cu mobilier nou și cu logistică necesară unei bune desfășurări a activităților teoretico-aplicative

(laptop-uri, video-proiectoare, imprimante, routere, cărți, cursuri, consumabile).

O altă dificultate a constituit-o o Hotărâre a Consiliului de Administrație a UPG privind alocarea Anului pregătitor din punct de vedere *didactic* Facultății de Litere și Științe (Departamentul de Filologie fiind departament organizator pentru programul de studii Româna ca Limbă străină, și *administrativ* Secretariatului Universității fapt ce impieța asupra supravegherii și controlului documentelor, comunicării eficiente și rapide. În acest sens s-a realizat un memoriu de către membrii Colectivului de limbă cultură și civilizație românească prin care am solicitat rezolvarea acestei neconformități și urmează a se da curs acestuia din anul universitar următor.

Ca dificultate majoră se poate menționa *cazarea în cămin*, legată de refuzul studenților străini de a ocupa aceeași cameră cu studenți români sau cu studenți de alte naționalități, ei preferând în această privință cazarea după criterii etnice. Un coleg de cameră român prezintă avantajul însușirii mai rapide a limbii române, iar un coleg de cameră de altă naționalitate înmatriculat tot în anul pregătitor ar impune folosirea limbii române ca limbă comună.

În cadrul dificultăților logistice se impun menționate două și anume *lipsa unei limbi suport sau insuficienta stăpânire a limbii engleze și lipsa unui manual ideal*. În primul caz, grupele multiculturale care nu împărtășesc o limbă suport comună prezintă dezavantajul de a învăța mai greu. Cei care nu știu sau cunosc insuficient limba engleză prin

care se oferă la început explicațiile cer informații suplimentare de la colegii de aceeași etnie sau de la cei care cunosc mai bine limba suport sau care înțeleg mai ușor, fapt ce favorizează rumoarea în clasă și deficit de atenție. Acest lucru obligă și cadrele didactice de la clasă să facă apel la cunoștințe lingvistice în plus, explicațiile în engleză fiind adesea dublate de cele în franceză, spaniolă sau portugheză, fapt ce poate contribui la gestionarea deficitară a timpului.

De multe ori s-a adus în discuție în cadrul a numeroase conferințe sau mese rotunde *problema manualelor* după care se face predarea și fixarea limbii române la anul pregătitor. Deși în ultima perioadă, au apărut contribuții notabile care respectă competențele lingvistice stipulate de Cadrul European Comun de Referință, dacă ne referim la cursurile elaborate de colectivul de la Universitatea Babeș-Bolyai condus de Elena Platon, la cursul *Bun venit în România. Manual de limba română pentru străini. Începători* coordonat de Otilia Hedeșan, la lucrările Danielei Kohn, la *Limba română pentru străini. Manual pentru avansați (C1-C2)* al lui Ionuț Geană, *Limba română. Manual pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1-A2)* realizat de Cristina Valentina Dafinoiu și Laura Elena Pascale sau la *Learn Romanian* al Monei Moldoveanu Pologea, nu putem vorbi de un manual ideal întrucât nivelul de cunoștințe și de pregătire al studenților din anul pregătitor sau motivația pe care o are fiecare impune un anumit ritm pe care cadrul didactic trebuie să îl perceapă și la care trebuie să se adapteze pentru a se bucura de reușita actului didactic. De aceea, pentru rezultate optime în predarea limbii române, membrii Colectivului de Limbă, cultură și civilizație

românească din Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești, pe lângă elaborarea de resurse proprii, ca în cazul doamnei Silvia Krieb Stoian (*Limba română pentru străini. Gramatica de bază*), trebuie să consulte în permanență resursele educaționale existente, să întocmească fișe de lucru adaptate fiecărui colectiv de studenți cu care lucrează și să fie în permanență deschiși tuturor părerilor și obiectivelor, să apeleze la situații de viață reale pentru a câștiga interesul audienței.

În această direcție, am sugera o mai strânsă conlucrare între Ministerul Educației Naționale și Institutul Limbii Române care dispune de lectori pregătiți în predarea limbii române în vederea creării unei platforme on-line ca bază pentru un schimb activ de informații și resurse între cadrele didactice care predau limba română pentru anul pregătitor din țară și cele care se află în lectoratele subordonate Institutului Limbii Române sau care asigură cursuri de vară în cadrul Institutului Cultural Român.

Predarea disciplinei LRLS presupune obligația profesorilor de a elabora strategii de predare care să fie accesibile tuturor cursanților, indiferent de mediul lingvistic din care provin. Predarea este urmată de confirmarea înțelegerii a ceea ce a fost expus în mod teoretic sau/și practic de către profesor. Consolidarea presupune la rândul ei elaborarea de metode care să încurajeze cursantul să se exprime, să-și completeze lacunele, să-și corecteze greșelile, să-și pună în valoare aptitudinile, abilitățile, deprinderile. Tocmai de aceea trebuie realizată o colaborare permanentă între cadrul didactic și student, care să vizeze atât progresul individual, cât și general. Așadar, în baza unui ajutor

reciproc, lecția complexă de LRLS poate fi predată și însușită astfel încât informația stocată să se păstreze pentru o perioadă cât mai îndelungată, iar prin exerciții și repetiție chiar pentru totdeauna, întrucât situațiile practice din viața de zi cu zi solicită utilizarea noțiunilor achiziționate în cadrul anului pregătitor.

#### BIBLIOGRAFIE

- \*\*\* OM 6156 din 22 decembrie 2016, privind organizarea și desfășurarea anului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini, [www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN\\_6156\\_2016.pdf](http://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/ORDIN_6156_2016.pdf), accesat la 20 mai 2017;
- \*\*\* OM 3855/ 26.05.2016, Metodologia de primire la studii și școlarizare a cetățenilor străini în unitățile de învățământ preuniversitar/instituțiile de învățământ superior de stat și particulare acreditate în anul școlar/universitar 2016 – 2017, <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/24485>, accesat la 25 mai 2017;
- \*\*\* Metodologia de evaluare externă a Programului pregătitor de limba română pentru cetățenii străini [www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/1\\_Prima\\_Pagina\\_web/Metodologie\\_de\\_evaluare\\_externa\\_-\\_An\\_pregatitor.pdf](http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/1_Prima_Pagina_web/Metodologie_de_evaluare_externa_-_An_pregatitor.pdf), accesat la 20 august 2017.



## DISCURSUL (AUTO)BIOGRAFIC ROMÂNESC SAU EFECTUL LITERATURII ASUPRA ÎNVĂȚĂRII LRLS

■ Emilia Ivancu

■ Universitatea Adam Mickiewicz, Poznań, Polonia

### REZUMAT

Prezenta lucrare își propune să analizeze posibilele relații dintre textele (auto)biografice românești (jurnale, memorii, ficțiuni (auto)biografice, ego-ficțiuni etc.) și cititorii specializați polonezi, mai precis studenții de la programul de studii de masterat din cadrul Filologiei Române, Universitatea „Adam Mickiewicz”, Poznań, Polonia (anii IV și V). Acest studiu este rezultatul unei serii de prelegeri și seminarii adunate sub titlul „Discurs (auto)biografic românesc” pe care le-am introdus în programa de studii din Poznań. În urma acestor cursuri, am putut remarca următoarele: numărul tezelor de masterat, aproape în exclusivitate, au fost centrate apoi pe una sau mai multe titluri din categoria textelor cu caracter (auto)biografic; relația dintre cititorul specializat (aici studenții) și texte a devenit una personală și personalizată, ducând la o identificare crescută a cititorului cu autorul, respectiv naratorul sau personajele cărții; lectura unei singure cărți a dus la multiplicarea titlurilor lecturate în afara cursurilor; a crescut numărul traducerilor propuse de cititorii specializați, unii traducători în formare, titluri care veneau din spațiul discursului (auto)biografic; o îmbunătățire vizibilă a nivelului limbii române vorbite de cititorii specializați (studenți); editarea unui volum de eseuri scrise de studenții masteranzi care abordau texte cu caracter (auto)biografic/epistolar, de ex.

*Jurnalul* lui Mihail Sebastian, *Caietele* lui Emil Cioran, *Memoriile* lui Valeriu Anania, *Jurnalul fericirii* al lui Nicolae Steinhardt etc. Volumul de eseuri este în curs de publicare în prezent. În consecință, ne propunem ca acest studiu să investigheze relația dintre text și cititor în acest caz și motivele și motivațiile posibile pentru care studiul textelor cu un caracter (auto)biografic pot duce la rezultate extrem de benefice în rândul celor care studiază limba română ca limbă străină la nivel avansat, rezultatele fiind benefice atât din punct de vedere didactic, cât și din punctul de vedere al formării în sens mult mai larg, umanist.

#### CUVINTE-CHEIE

texte (auto-)biografice, limba română ca limbă străină (L2), cititor specializat, Poznań, literatură, educație umanistă.

---

Tema prezentului articol pornește de la un proiect început cu o serie de studenți polonezi din cadrul studiilor de Filologie română, Institutul de Limbi Romanice, Universitatea „Adam Mickiewicz”, Poznań, în anul 2011. Proiectul a fost inițiat și s-a dezvoltat pe parcursul unei serii de prelegeri și seminarii adunate sub titlul generos: *Discurs (auto)biografic românesc* în cadrul programului de Masterat – Filologie Română, anul I de masterat (anul IV de studii). Pornind de la ideea că, în mod predominant, discursul autobiografic este un discurs la persoana I, subliniat de pronumele personal „eu” și de componentele sale semantice: meu/mea, mă, m-, și verbele la persoana I, iar discursul critic este referențial la persoana a treia, de ex., scriitorul MS, el, ea, său/sa, lui, ei, ei, lor etc, titlul sugerează astfel trecerea la nivel

mental, dar și lingvistic de la eul cititorului la eul autorului, creând un proces de depersonificare din partea cititorului. Acesta este imediat urmat de un proces de identificare cu autorul prin procesul de lectură, ceea ce presupune un proces de imersiune aproape totală în mentalitatea lingvistică de tip L2, dar și într-una culturală, perspectiva cititorului specializat. Ultima etapă reprezentată de proiectul nostru a fost cea de elaborare a unor lucrări de cercetare din partea studenților, lăsându-le acestora posibilitatea de a opta pentru un autor/carte în funcție de preferința fiecăruia. Această a treia etapă de cercetare și redactare a fost una marcată de un proces invers celui de lectură și anume de impersonalizare și detașare de text/autor și de obiectivare a discursului la persoana I pentru a putea, la rândul lor, cititorii să elaboreze, gramatical și mental, structuri la persoana a III-a. Pentru a putea prezenta efectele pozitive ale unui asemenea curs la studenți de nivel B2-C1, vom începe prin a prezenta sumar tematica acestui curs de discurs (auto)biografic/epistolar.

Ideea acestui curs a apărut în timpul anului III de studii de licență, când, în cadrul orelor de Istoria literaturii române, perioada inter-, postbelică și contemporană (120 ore/an), cursanții au manifestat un interes crescut pentru autori și titluri precum *Jurnalul* lui Mihail Sebastian, *Jurnalul de la Păltiniș* al lui Gabriel Liiceanu, *Jurnalul fericirii* al lui Nicolae Steinhardt, *Memoriile* lui Valeriu Anania etc. Drept urmare, am reușit introducerea unui nou obiect de studiu, în regim opțional, *Discurs (auto)biografic românesc*, căruia i s-au acordat 120 ore/an. (60 ore de curs, 60 ore de seminar). Tematica a fost împărțită în patru segmente:

1. Corespondență/discurs epistolar (Vasile Alecsandri către Ion Ghica, Dinu și Nelli Pillat, *Biruința unei iubiri*, Sanda Stolojan, *Trei poeme sub semnul depărtării*)
2. Jurnale (Mihail Sebastian, *Jurnal*, Emil Cioran, *Caietele*, Paul Goma, *Jurnale*, Camil Petrescu, *Jurnal*, Mircea Eliade, *Jurnal*, Nicolae Steinhardt, *Junalul fericirii*, Horia-Roman Patapievici, *Zbor în bătaia săgeții*)
3. Memorii (Neagoe Basarab, *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*, Regina Maria, *Povestea vieții mele*, Regina Ana, *Memorii*, Valeriu Anania, *Memorii*)
4. (Auto)biografia ca ficțiune (Eugen Lovinescu, *Mite*, *Bălăuca*, Norman Manea, *Întoarcerea huliganului*, Lucian Blaga, *Luntrea lui Caron*, Dinu Pillat, *Așteptând ceasul de apoi*, Mircea Eliade, *Maytrei*, Maitrey Devi, *Dragostea nu moare*, Ion Vianu, *Amor intellectualis. Romanul unei educații*, Varujan Vosganian, *Cartea șoptelor*)

Acestea sunt câteva dintre titlurile discutate, ele fiind însoțite de un suport teoretic asupra discursului (auto)biografic și epistolar, dar și, pentru o mai bună apprehensiune culturală a fenomenelor literare, de înregistrări ale unor emisiuni cu și despre autorii studiați, de ex., seria de interviuri din emisiunea *Profesioniștii*, realizator Eugenia Vodă, sau *Rezistența prin cultură*, realizată de Stejărel Olaru, sau alte emisiuni cultural-literare.

Cursul de discurs auto-biografic a condus, pe parcursul întregului an, la o extindere, din partea studenților, a lecturilor cu caracter (auto)biografic/epistolar și la optarea, la finalul anului II de masterat (anul V de studii), pentru scrierea disertației în acest domeniu. La finalul

celor 120 de ore, am început lucrul pentru volumul intitulat, *România la persoana întâi, perspective la persoana a treia*. Volumul, în prezent în proces de publicare, cuprinde șapte articole intitulate astfel, fiecare dintre studenții de mai jos având un parcurs academic și intelectual ce a pornit de sub mantaua respectivului curs. Titlurile din volum sunt următoarele, numele studenților fiind redat prin inițiale:

AN: Spațiul relațiilor interpersonale în *Jurnalul* lui Mihail Sebastian, din perspectiva analizei discursului

KB: *Jurnalul* lui Mihail Sebastian – fuga din sau spre singurătate?

DM: Scriitura cioraniană și lumea *Caietelor*. Emil Cioran între prezent și trecut

AW: Elemente autobiografice în *Maitreyi* de Mircea Eliade și în răspunsul literar *Dragostea nu moare* de Maitreyi Devi

AB: *Jurnalul intim* al lui Paul Goma - (re)trăire, (re)vindecare sau răzbunare

AS: „Adevăratul eroism este de a trăi, nu de a muri” – destinul familiei Pillat

MH: „Soluția lui Steinhardt – Soluția lui Anania”: ipostaze ale omului liber în totalitarism

După cum se vede, două dintre lucrări abordează *Jurnalul* lui Mihail Sebastian, una dintre lucrări ficțiunea cu caracter autobiografic (Eliade, M. Devi), una extinde corespondența dintre Dinu și Nelli Pillat studiată la curs la toată seria de cărți a familiei Pillat publicată de Editura Humanitas, o lucrare abordează două texte cu implicații

religioase (Steinhardt, Anania), iar celelalte două *Caietele* lui Cioran și *Jurnalul intim* al lui Paul Goma. Tezele de masterat ce au rezultat apoi din articolele de mai sus, teza de doctorat elaborată în prezent de MT cu aceeași tematică (Anania, Steinhardt) la Universitatea poznaniană, traducerea unei alte cărți cu caracter autobiografic, de aceeași MT, cartea lui Leon Volovici, *De la Iași la Ierusalim (Z Jass do Jerozolimy)*, Editura Pogranicze, 2014. Pornind tot din cadrul acestui curs, DM a tradus și urmează a fi publicat volumul lui Emil Cioran, *Scrisori către cei de acasă*.

Organizarea unui asemenea curs în rândul studenților polonezi m-a condus la niște observații cu privire la rolul literaturii în predarea-învățarea unei limbi ca L2, cu precădere a literaturii cu caracter (auto)biografic. Încercând să găsesc câteva articole în domeniul acesta, mi-a atras atenția articolul lui Alice Toma, scris împreună cu Cristinel Munteanu, articol intitulat: *Importanța literaturii pentru învățarea limbi române ca limbă străină (Toma, Munteanu, 2010)* de altfel singurul disponibil în domeniul predării limbii române. Articolul pornește de la observațiile lui Eugeniu Coșeriu și are un caracter general. Am reținut următoarea observație care va reprezenta, și pentru abordarea noastră, un punct, de altfel, solid. Observația îi aparține lui Eugeniu Coșeriu:

Limba și literatura nu se pot studia separat în mod corespunzător, deoarece, în realitate, ele constituie o unică formă de cultură cu doi poli diferiți. De altfel, nu este vorba de o limbă și de un sistem lingvistic particular sau de sisteme lingvistico-gramaticale *stricto sensu*, ci este vorba de limbaj sau, mai bine zis, de competența lingvistică sub toate aspectele ei. În acest

sens, literatura reprezintă deplinătatea funcțională a limbajului. (Coșeriu, 2010)

Perspectiva lui Coșeriu plasează/menține studierea limbilor străine sub cupola umanismului, perspectivă ce astăzi este considerată ca fiind neactuală, majoritatea programelor de studiu reducând sau aproape eliminând studiul literaturii în predarea/învățarea unei limbi străine, accentul deplasându-se de pe componenta umanistică pe cea de comunicare. Articolul nostru, în subtext cel puțin, pledează întocmai pe această componentă umanistică, pentru că, dincolo de valabilitatea afirmației cum că *literatura reprezintă deplinătatea funcțională a limbajului*, reprezintă și una dintre cele mai importante motivații pentru cursant de a aprofunda studiul unei limbi și al unei culturi. Mai mult decât atât, în cele mai multe cazuri, componenta comunicării ține de o anumită orientare a societății spre performanță, pentru a-l cita pe Byung Chul-Han. (Han, 2014) Deși autorul nostru face o afirmație destul de dură, care anulează toată filosofia neoliberală a secolului 21, ea este, cu toate acestea, cu atât mai valabilă în domeniul predării/învățării limbilor străine pentru că accentul plasat pe comunicare mai degrabă decât pe componenta umanistă a acestora dezumanizează individul, anulându-i acestuia capacitățile de dezvoltare armonioase. Comunicarea presupune performanță imediată, iar „Excesul în intensificarea performanței duce la infarctul sufletului?” (Han, 2014). Mai mult decât atât, o perspectivă umanistă de predare a limbilor străine, care include studiul literaturii, dincolo de dezvoltarea armonioasă a individului, presupune și dezvoltarea gândirii critice față de operă literară, dar, în contextul tehnologizării procesului de predare a literaturii

(interviuri, emisiuni radio și TV, internet), conduce și la o dezvoltarea gândirii critice interdisciplinare (Paran, 2008: 56).

Cu privire la învățarea propriu-zisă a unei limbi străine L2, studiul literaturii schimbă structurile lingvistice ale cursantului care pot fi construite în mod calchiat după limba maternă, L1. După cum spune Roger Shattuck, există numai o singură limbă care oferă o provocare lingvistică completă, care încorporează o înțelegere a lumii atât emoțională, cât și intelectuală și a nouă înșine, o înțelegere completă care solicită, în același timp, o abordare critică în limba originală, L2. Singura structură, după cercetătorul nostru, care oferă unui adult entuziasmul și disciplina mentală a unei exprimări de bază este literatura. (Shattuck, 1958)

Mai mult decât atât, în cazul discursului autobiografic, unde structurile gramaticale din text sunt formulate la persoana întâi și din perspectiva persoanei întâi, referențialitatea și raportarea la celelalte persoane și la lumea exterioară se fac prin identificarea directă a cititorului cu autorul/naratorul. Acest lucru este explicat foarte bine de teoreticianul autobiografiei și al discursului autobiografic, Phillippe Lejeune, în cartea *Pactul autobiografic*. El afirmă că discursul autobiografic, nereferindu-se nici pe departe, după cum s-ar gândi toată lumea, la un eu de care dispun o serie de nume personale, el este, din contră, un discurs alienat, o voce mitologică de care fiecare dintre noi poate fi posedat (Lejeune, 1975: 209-210). Cu alte cuvinte, cu această voce se poate identifica oricare dintre noi, cu alte cuvinte, modalitatea de identificare cu eul narator este

una mult mai probabilă și mai naturală în cazul discursului autobiografic. La nivel mental, structurile sunt mult mai ușor apropiate de către cititorul specializat, cu atât mai mult cu cât lectura se desfășoară în absența regulilor stricte din cadrul orelor de limbă practică, corectarea studenților putându-se face, în cadrul discuțiilor prin reformulări indirecte.

Explicațiile teoretice pentru raportarea studenților din anul I masterat, Filologie română, la textul literar autobiografic și îmbunătățirea vizibilă a nivelului limbii pot fi astfel explicate prin aceste procese, care permit identificarea cititorului specializat cu eul autorului/naratorului și care, favorizează, în același timp, performanțe lingvistice, dar și ale gândirii critice mature. Voi oferi în continuare câte un exemplu critic preluat din fiecare articol al studenților pentru a exemplifica nivelul lingvistic și puterea gândirii critice la finalul anului I de masterat (anul IV de studii):

AN: Spațiul relațiilor interpersonale în *Jurnalul* lui Mihail Sebastian, din perspectiva analizei discursului

În ciuda forței atitudinilor sociale, Sebastian reușește să rămână neghetoizat, menținându-și poziția individuală și refuzând să se identifice cu orice colectivitate în mod ideologic. Nici descrierea nu-i epuizează identitatea. Jurnalul e un instrument de dialog cu sine însuși, prin care Sebastian își reconstituie identitatea individuală și prin care stăruie să salveze și identitatea personală a altora.

KB: *Jurnalul* lui Mihail Sebastian – fuga din sau spre singurătate?

Scrisul, lectura, muzica, toate acestea sunt activitățile pe care Sebastian le exercită în singurătate. Oare ele servesc numai pentru a evita plictiseala, pentru a petrece timpul? Evident că răspunsul la aceasta întrebare va fi unul negativ. Cum am arătat mai devreme, atât scrisul, cât și muzica și cititul sunt activități indispensabile pentru Sebastian, fără de care, așa cum singur mărturisește, nu poate trăi. Din acest punct de vedere, ele nu pot fi considerate numai ca efecte ale singurătății cu care trebuie să se confrunte scriitorul. Dimpotrivă, singurătatea îi garantează spațiul necesar pentru creație.

DM: Scriitura cioraniană și lumea *Caietelor*. Emil Cioran între prezent și trecut

Imaginea lui Cioran care se dezvăluie din *Caiete*, deși în mod natural incompletă și fragmentară, este plină de contradicții. Pe de o parte, Cioran se declară asimilat în spațiul cultural francez, ca cel care a rupt cu orientarea sa intelectuală anterioară și cu originile sale românești și care se prezintă ca moștenitor al liniei filozofice și stilistice a scepticilor și moralistilor francezi. Totuși, pe de altă parte, este obsedat de trecutul său, și, cuprins de nostalgie, își rememorează entuziasmele pierdute, și, chinuit de un sentiment de vinovăție nu poate uita perioada sa românească. Identitatea cioraniană din *Caiete*, văzută prin contextul biografiei autorului, formează o scenă de luptă între tendințele care se contrazic și dau o imagine a unui eu incoerent și instabil. Scriitorul este sfâșiat între atitudinea de scepticism pe care și-a asumat-o și fostele sale pasiuni care, în temperamentul lui, rămân încă vii, iar pe paginile *Caietelor* acest Cioran

„francez”, sceptic din prezent se înfruntă cu acel Cioran din trecut, pasionat și exaltat.

AW: Elemente autobiografice în *Maitreyi* de Mircea Eliade și în răspunsul literar *Dragostea nu moare* de Maitreyi Devi

Faptul că scriitorii au făcut recurs la ficționalizare (Mircea Eliade a aplicat elementele fictive; Maitreyi Devi a ficționalizat numele) nu rămâne fără noimă. Unii dintre autorii, precum Gide sau Mauriac, cred că romanul este mai adevărat și fiabil decât textele autobiografice. Ei au observat o relație complicată între adevărul textului și sinceritatea „subsemnatului”. Gide mărturisește în textul *Si le grain ne meurt*, că, după părerea lui : „Les mémoires ne sont jamais qu'à demi sincères, si grand que soit leur souci de vérité : tout est toujours plus compliqué qu'on ne le dit. Peut-être même approche-t-on de plus près la vérité dans le roman”<sup>1</sup>. Și Mauriac crede că numai ficțiunea nu minte<sup>2</sup>. Din acest punct de vedere, ficțiunea devine mai adevărată. Romanul permite „a minți adevărat”, fără grijă la exactitate. Evenimentele descrise în roman nu trebuie să fie exacte. Poate și Mircea Eliade, și Maitreyi Devi, de teamă că nu sunt în stare să spună cu toată sinceritate tot adevărul, au ales să scrie un roman.

AB: *Jurnalul intim* al lui Paul Goma - (re)trăire, (re)vindecare sau răzbunare

---

<sup>1</sup> André Gide, în: Madeleine Ouelette-Michalska, *L'autofiction et dévoilement de soi, op.cit.*, p. 38 .

<sup>2</sup> François Mauriac, în: Madeleine Ouelette-Michalska, *L'autofiction et dévoilement de soi, op.cit.*, p. 41.

De unde vine vehemența exprimării? Opiniile categorice? Supărarea? În primul rând, din cauza unui sentiment de injustiție. El, un disident care a suferit, a fost urmărit, chinuit, arestat, el care a trebuit să părăsească țara este acum ignorat. Cărțile lui nu sunt publicate, talentul lui este pus sub semnul întrebării, prietenii lui l-au părăsit. Alții, care după el nu au contribuit în lupta antiregimului acum își asumă meritul necuvenit. Elvira Iliescu scrie într-un eseu: Ce nu conține Goma, cu ce nu se împacă? Cu falsul, poleiala, jumătățile de măsura contemporanilor care... „... în comunism, au rezistat în patru labe, și nu de puține ori pe spate, iar acum, după război, ce viteji s-arată, cum se mai bat în piepții lor de vajnici rezistenți!...”. Cum am spus mai sus, Paul Goma ține mult la adevăr, nu face compromisuri și, din acest motiv, apară violența exprimării [care] derivă din imensa revoltă împotriva răstălmăcirilor, cu neadevărul la nivel planetar. Goma nu iartă, nu este de acord cu trecutul, nu se poate împăca cu ceea ce a fost, și care, în opinia lui, încontinuu îi influențează viața.

AS: „Adevăratul eroism este de a trăi, nu de a muri” – destinul familiei Pillat

La această moștenire putem asista cu toții, pentru că Monica Pillat, crescută în această filozofie a vieții, se ocupă de toate cărțile și operele familiei Pillat și, în acest sens, ea transmite ideile familiei mai departe. Fiecare scrisoare, frază, cuvânt au fost nu numai o emanație a gândurilor frumoase, frumoase nu numai în sens estetic, dar și o evadare din „timpul ce li s-a luat” într-un alt spațiu, îndepărtat de spațiul și timpul istoric, care n-a fost favorabil pentru intelectuali. Totuși, datorită situației macro-istorice, am putut să

asistăm la una dintre cele mai frumoase corespondențe și adevărată „biruința unei iubiri”. Pentru că așa cum scrie Nelli Pillat: „E greu să ai curajul să mori, dar tot atât de mult curaj îți trebuie și să trăiești. (...) Fiecare dintre noi are alt drum, poate că vom ajunge în același punct odată!”

MH: „Soluția lui Steinhardt – Soluția lui Anania”:  
ipostaze ale omului liber în totalitarism

„Soluția lui Steinhardt și a lui Anania” este construită pe baza celor patru elemente: conștiința, cultura, curajul și credința. Realizarea ei de către cei doi scriitori reprezintă o gamă de nuanțe diferite, dar esența se reduce la aceste valori constitutive. Operele analizate intră în dialog particular nu numai cu istoria literaturii române dar și universale. *Jurnalul fericirii*, datorită caracterului său parțial eseistic, constituie un fond teoretic, *Memoriile* ilustrează în mod frapant meditațiile autorului asupra libertății din prima operă literară. Putem să ne întrebăm dacă „Soluția lui Steinhardt și a lui Anania”, ce a păstrării/dobândirii libertății în situații limită este atât de universală precum ieșirea descrise în cele Trei soluții sau constituie o combinație individuală. Prezenta analiză nu rezolvă această problemă, limitându-se la analiza comparativă a celor două exemple de oameni care au reușit să-și salveze libertatea deplină în împrejurări potrivnice.

## CONCLUZII

În acest moment, putem face următoarele remarce cu valoare de concluzii:

- relația dintre cititorul specializat (aici studenții) și texte a devenit una personală și personalizată, ducând la o

identificare crescută a cititorului cu autorul, respectiv naratorul sau personajele cărții, proces facilitat de structurile gramaticale la persoana întâi;

- lectura unei singure cărți a dus la multiplicarea titlurilor lecturate în afara cursurilor și, în unele cazuri, la extinderea cercetării;

- creșterea interesului pentru faptul cultural literar românesc

- o îmbunătățire vizibilă a nivelului limbii române vorbite de cititorii specializați (studenți) și o maturizare a gândirii critice, favorizând, în același timp, o îmbunătățire a culturii proprii, în acest caz, a celei poloneze

- a crescut numărul tezelor de masterat care au tratat unu sau mai multe titluri din categoria textelor (auto)biografice;

- alegerea ca temă de doctorat a textelor lui V. Anania și N. Steinhardt, cercetarea de la nivel de masterat fiind în prezent dezvoltată la nivel de doctorat;

- editarea unui volum de eseuri scrise de studenții masteranzi care abordau texte cu caracter (auto)biografic/epistolar

- a crescut numărul traducerilor propuse de cititorii specializați, unii traducători în formare, titluri care veneau din spațiul discursului (auto)biografic (Leon Volovici, *De la Iași la Ierusalim*, Emil Cioran, *Scrisori către cei de acasă*);

- o susținere a promovării limbii, literaturii și culturii române prin promotori neoficiali în țara gazdă și

propagarea faptului cultural-românesc prin traduceri în limba maternă.

## BIBLIOGRAFIE

### Cărți

- Byung-Chul Han (2014), *Agonia erosului și alte eseuri*, București, Editura Humanitas.
- Lejeune, Phillippe (1975), *Le Pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil.
- Paran, Amos (2008), The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey, *Language Teaching*, 41 (4). pp. 465-496. ISSN 0261-4448.

### Articole

- Coșeriu, Eugeniu în Toma, Alice; Munteanu, Cristinel (2010), *Importanța literaturii pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Revista Limba română, Nr.7-8, anul XX, 2010, [www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1036%5D](http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1036%5D), 21.06.2014.
- Toma, Alice; Munteanu, Cristinel (2010), *Importanța literaturii pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Revista Limba română, Nr. 7-8, anul XX, 2010, [www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1036%5D](http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1036%5D), 21.06.2014.
- Shattuck, Roger (1958), *The Role of Literature in Foreign Language Instruction*, French Review, XXXI.

Emilia Ivancu

*Discursul (auto)biografic românesc sau efectul literaturii asupra învățării LRLS*

---

#### Site-uri

Olaru, Stejărel, *Rezistența prin cultură*, [http://tvrhd.tvr.ro/emisiuni/rezistenta-prin-cultura\\_4922.html](http://tvrhd.tvr.ro/emisiuni/rezistenta-prin-cultura_4922.html)  
(20.06.2014)

Vodă, Eugenia, *Profesioniștii*, [www.eugeniavoda.ro/ro/emisiuni](http://www.eugeniavoda.ro/ro/emisiuni)  
(20.06.2014)

LIMBA ROMÂNĂ – O LIMBĂ MODERNĂ CĂUTATĂ.  
IULIANA WAINBERG-DRĂGHICIU - *MANUAL DE  
LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ*

Adina Curta

Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia

---

Împărțirea limbilor în limbi de circulație internațională și limbi de circulație restrânsă este o abordare ai cărei termeni sunt permanent redefiniți, mai cu seamă odată cu anvergura crescută a mobilităților educaționale și profesionale de tot felul. Posibilitatea de a studia, după preferințe și nevoi, într-o altă țară decât cea de origine, este o piesă de rezistență a politicilor educative europene. O serie de documente oficiale sprijină această orientare politică educativă, cel mai cunoscut fiind celebrul (de acum) *Cadru european comun de referință pentru limbi*. Dată fiind importanța comunicării, respectiv a stăpânirii limbii/limbilor prin care se realizează aceasta la diferite niveluri și în diferite contexte educaționale, documentul menționat vine să reglementeze o serie de aspecte care incumbă bunei organizări a activităților formative profesionale pe plan și cu impact internațional.

În cuprinsul său extrem de complex, *Cadrul european* face referiri la beneficiile mobilității: „Prin oferirea unei baze comune, care cuprinde un șir de descrieri explicite ale obiectivelor, conținutului și metodelor, *Cadrul de referință*

va contribui la ameliorarea transparenței cursurilor, programelor și calificărilor, favorizând, în acest mod, cooperarea internațională în domeniul limbilor moderne. Punerea la dispoziție a unor criterii obiective de descriere a competenței comunicative va facilita recunoașterea reciprocă a calificărilor obținute în diversele contexte de învățare și va contribui, prin urmare, la extinderea mobilității în Europa.”

Dobândirea unei competențe de comunicare la nivel superior (B2, respectiv C1 din CECRL), care condiționează urmarea unui parcurs de școlarizare într-o altă țară decât cea de origine, este un proces foarte complex și de durată. Strădaniile în această direcție vin din partea organizatorilor de cursuri de limbi în vederea obținerii certificării competențelor lingvistice. Sunt bine cunoscute examenele internaționale de tip Cambridge (pentru limba engleză), DELF/DALF (pentru limba franceză) etc. Extinderea mobilității, despre care vorbește *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, a dus și duce în continuare la apariția de noi nevoi pe piața limbilor – instrumente de comunicare. În acest context, învățământul superior românesc este, din ce în ce mai mult, ținta interesului și, prin urmare, gazda unui număr impresionant de studenți cetățeni străini care optează pentru programe de studii oferite de instituțiile sale. Condiția accesului: cunoașterea limbii române la nivel minim B1 din CECRL. Internaționalizarea universităților presupune nu doar existența și funcționarea programelor de mobilități tip Erasmus, ci și parcurgerea de către studenți cetățeni străini a unor programe de studiu în limba română, situație în care, după cum am precizat,

este necesară dobândirea competențelor de comunicare în limba română.

Cursurile de limba română ca limbă străină beneficiază deja, în România, de o bibliografie bogată. În acest context, *Manualul de limba română ca limbă străină. Nivel A1-A2*, elaborat de către Iuliana Wainberg-Drăghiciu<sup>1</sup> vine, pe de-o parte, să îmbogățească această bibliografie, iar pe de altă parte, răspunde unei nevoi interne a universității albauliene de a oferi un suport propriu pentru învățarea limbii române, particularizat, contextualizând achizițiile prin utilizarea referințelor geografice, istorice și culturale locale. Ideea de a corela, cel puțin pe alocuri, conținuturile lexicale și gramaticale cu realitățile locului are mai multe avantaje: „culoarea locală” a câtorva texte-suport situează învățarea în context autentic; informațiile propriu-zise cuprinse în aceste texte sunt de un folos real pentru cunoașterea locurilor, chiar pentru orientare; posibilitatea de a identifica pe viu anumite spații, locații, străzi menționate în texte poate fi o activitate complementară de fixare atât a achiziției lingvistice cât și a celei socioculturale.

Prin introducerea în bibliografie a *Cadrului european comun de referință pentru limbi* și prin structurarea manualului pe care l-a elaborat, autoarea confirmă adecvarea acestuia la sugestiile documentului european. Astfel, atât competențele generale propuse de *Cadrul european* cât și cele comunicative își găsesc în *Manualul de limba română* al Iuliane Wainberg-Drăghiciu suporturile potrivite pentru formare și dezvoltare.

---

<sup>1</sup> Iuliana Wainberg-Drăghiciu, *Manual de limba română ca limbă străină. Nivel A1-A2*, Alba Iulia, ed. Aeternitas, 2017.

---

*Cunoștințele de cultură generală* (cunoașterea lumii: locuri: casă, stradă, piață, parc, magazine, restaurant, hotel, gări, aeroporturi, instituții de învățământ superior, cămine universitare; persoane: bunici, părinți, copii, frați și surori, mătuși, unchi, veri și verișoare, familie vitregă, soți, intimi, prieteni, colegi, recepționeri, profesori; obiecte: mobilier, îmbrăcăminte, bunuri casnice, cărți, bani, documente oficiale, mese, băuturi, pașapoarte, permise, rechizite școlare; evenimente: sărbători de familie, întâlniri etc.), *cunoștințele socioculturale* (viața cotidiană: hrana și băuturile, orele de masă, sărbătorile oficiale; condițiile de viață; relațiile interpersonale: structura și relațiile familiale; valorile, credințele și comportamentele în raport cu: grupurile socioprofessionale (cadre didactice universitare, profesori, funcționari), identitatea națională; țările străine, statele, popoarele etc.), *aptitudinile și deprinderile, competența existențială și capacitatea de învățare* pe care le detaliază *Cadrul european* în capitolul 5 sub denumirea de *Competențe generale* au ecou fidel în *Manualul* despre care vorbim. Același lucru este valabil și pentru ceea ce *Cadrul european* descrie ca fiind *competențe comunicative*, respectiv *competențe lingvistice* (lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică și ortoepică), *competența sociolingvistică* și *competența pragmatică*. Toate acestea beneficiază de un tratament eficient prin utilizarea textelor și a exercițiilor cuprinse în manual.

Caracterul didactic al *Manualului de limba română* este accentuat de împărțirea pe *lecții: lecția 1, lecția 2* etc. Fiecare „lecție” își are partea de gramatică și „puțină fonetică”, după expresia autoarei.

Accesibilitatea manualului este sporită de vocabularul trilingv (român-englez-francez) și de transcrierea fonetică a unităților lexicale noi. Exercițiul repetitiv (propus în subcapitolul „Puțină fonetică”) de pronunțare corectă urmată de scriere corectă are menirea de a crea și consolida deprinderi fonologice, ortoepice și ortografice.

Ponderea extrem de redusă a metalimbajului gramatical conferă *Manualului de limba română* un caracter pragmatic care urmărește, pe drept, utilitatea, succesul practic și eficacitatea practică.

Chiar dacă nu a fost pilotat în varianta completă finală ci doar pe bucăți, pe măsură ce a fost elaborat, *Manualul de limba română ca limbă străină* al Iuliane Wainberg-Drăghiciu, așa cum arată el pentru nivelurile A1 și A2, promite a deveni o resursă de referință pentru însușirea bazelor limbii române – o limbă modernă tot mai căutată.



